

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1982 NOV 22

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1982. 22. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Kapcsolataink érzelmi tartalma	197
DR. GERÉB GYÖRGY: Az idősebb korosztály pszichológiai sajátosságai és a nevelés	204
TERBE DEZSÖNÉ: A Hunyadvárosi Általános Iskola és a közművelődési intézmények együttműködése	209

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. BÓRA FERENCNÉ: Tapasztalatok és módszerek a 2. osztályos általános iskolai kör- nyezetismeret tanulásában és tanításában	215
ZÁTONYI SÁNDOR: A reprezentatív eredményvizsgálat feladatlapjai – Fizika 7. osztály	221

MŰHELY

MIKLÓS ZOLTÁNNÉ: A tanulói tevékenykedtetés a történelemórán	234
H. TÓTH ISTVÁN-KOVACSEV ISTVÁNNÉ: A könyvtári ismeretek tanításáról	239
BODOLAY GYULA: Az osztályfőnöki foglalkozási tervek	242
KOVÁCS DEZSÖNÉ: A tanulás irányítása a napközi otthonban	249
POLLÁK RICHÁRD: Az orosz nyelv oktatása az általános iskola IV. osztályában	255

SZEMLE

DR. BERECKZI SÁNDOR: Szovjet szociológiai tanulmányok a pályaválasztásról (Szerk.: <i>Lukács Péter</i>)	259
KÖHEGYI MIHÁLY: <i>Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777</i> között	261
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: <i>V. P. Felicina, Ju. E. Proborov: Russzkije poszlovici, pogovorki i</i> <i>krilatije virazsenijja lingvosztranoedcseszkij szlovar' pod. red. E. M. Verescsagina i</i> <i>V. G. Kosztomarov</i>	262
SZOLNOKY JENŐ: <i>dr. Göllész Viktor: A fejlődéstan alapjai</i>	264

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

82-3744 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Kapcsolataink érzelmi tartalma

„... az érzelmi s érzéki öröm... éppúgy feltétele az ember egyensúlyi állapotának, mint az életnek az oxigén.”

Christian Langlois

A TECHNIKA ÉS A MŰSZAKI tudományok robbanásszerű fejlődésével az emberiség életében megjelentek a színes televíziók és a lehallgató készülékek, a bonyolult ipari folyamatokat vezérlő számítógépek és az atom- majd a neutronbombák. A kor embere sajátos dilemmával találkozhat, amelyben nem egyénileg, közösségben kell döntenie: vajon minden erejét, energiáját az anyagi jólét fokozására fordítja, és belenyugszik a humánus elvesztésébe, az eldologiasodásba, az elembertelenedésbe, vagy féltő gonddal megőrzi emberségének évezredek alatt felhalmozott kulturális, morális értékeit is. A dilemmát kortársaink három egymással érintkező területen foglalmazták meg a legélesebben. Moravia a ljubjanai Pen kongresszuson: *szükség van-e irodalomra;*

vajon az egyre nagyobb teret hódító képi kultúra nem szorítja-e ki hagyományos szerepéből a Gutenberg galaxist, a betűkultúrát?

Francois Sagan írásaiban: *szükség van-e érzelmekre;*

kérdés helyett tömör kijelentésben fogalmazza meg álláspontját: a legtermészetesebb életforma – írja – az érzelem nélküli élet,

végül napjainkban Christian Langlois: *szükség van-e művészetre?*

Chr. Langlois francia építész és esztéta a Tudományok és Művészetek Európai Akadémiáján tette fel kérdését, de megadta rá válaszát is: „Az idők kezdetén, amikor a legtermészetesebb lett volna, hogy az ifjú emberi faj csakis a megélhetésre s a létfenntartásra összpontosítsa teljes szellemi tevékenységét, az ember paradox módon, idejének és erejének egy részét haszontalan, de bámulatos szépségű művek megalkotásának szentelte, olyan művek megteremtésének, melyeknek tökélye kivívja a XX. század emberének csodálatát”, s nyilván hasonlóképpen lesz ez a jövő évszázadokban is (Nagyvilág, 1981:11. p. 1696.), amint a saganai kérdésfelvetésre is a Biblia ősi szövege rezonál: „ha szeretetem nincsen, olyaná lettem, mint a zengő érc vagy a pengő cimbalom” (Szt. Pál 1. levele a korinthusiakhoz).

Iskoláinkban mindezek a kérdések nem elméleti, hanem *gyakorlati problémaként* vetődnek fel. Egyrésztől nevelésméлетünk egyik száműzöttjét láthatjuk az érzelmi nevelésben, amelyről hosszú évtizedek óta alig esett szó (bár a MM az egyik tanév „főfeladatát” határozta meg benne). Másrésztől a pedagógia egyik hétköznapi gondjává lépett elő az a tény, hogy gyermekeink nagy tömege *érzelemszegény* környezetben él. Mindjárt hozzátehetjük, hogy ez a tipikussá vált megállapítás leegyszerűsíti a valóságot, mert helyesen úgy kellene fogalmaznunk, hogy nagyon sok gyermek életéből hiányoznak a *pozitív érzelmek*, de annál több negatív érzélemmel telítődnek (indulatokkal, agresszív vágyakkal), hiszen alapvető szükségleteik kielégítetlenül maradnak, nem élhetik át a szeretetet, az odatartozás, a védettség, a tökéletes bizalom élményeit, mert ezek helyett

- forintokat kaptak csupán,
 - családi státusuk bizonytalanná vált (válások, állami gondozottak, veszélyeztetettek stb.),
 - és számolnunk kell azzal is, hogy a filozófiaiilag legképzetlenebb társadalmi rétegekben terjed valamilyen *vulgáregzisztencializmus*, amely hihetetlen önzésével, anyagiasságával, élvezethajszolásával teremt hátrányos helyzetet gyermekeink számára. A mauriaci „érzelmi sivatagban” hosszú ideig az iskola sem tudott oázist biztosítani a gyermekek részére, akiknek mindennapi viselkedésére ez az érzélem „nélküli” önzés ütötte rá bélyegét (tiszteletlenség, udvariatlanság, durvaság stb.).
- A biológusok szerint érzelmeink magasabb rendű idegrendszeri tevékenység termékei, és három csoportra oszthatók, mert vannak:

- a) érzéketi - belső szerveink állapotát tükröző, ösztöntörékvéseinket kísérő;
- b) fizikai - a tevékenységeket, különösen a munkát kísérő érzelmek, mint pl. a munkaöröm, a sikerérzés;
- c) és képzeti - amelyek „fogalmakhoz” kapcsolódnak, mint intellektuális, etikai vagy esztétikai érzelmek.

Kétségtelen, hogy nagyon tanulságos ez az osztályozás, nekünk azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy a személyiség mint oszthatatlan totalitás (teljesség) *biogén, pszichogén és szociogén tényezők integrált egysége*, amelyről szükségszerűen hamis képet kapunk, ha kizárólag biológiai, szomatikus vagy pszichés, illetve szociális oldalról közelítünk feléje. Érzelmeinknek is vannak biológiai, idegrendszeri, pszichés és szociális tartalmai, amelyek *együtt* jelentkeznek, s együtt biztosítják egy adott helyzetben a kellemes vagy kellemetlen érzést, a környezettel való harmónia létrejöttét vagy felbomlását. Költői képekkel fejezte ki mindezt Vörösmarty, amikor megfogalmazta: kéjt vesz, ki kéjt szórakozva kerget, mert a boldogságot sem a kincs, sem a hírnév, sem a gyönyör *egyedül* nem hozhatja létre. A boldogság nem tartós állapot, hanem kemény munkával, próbára tevő erőfeszítéssel kivívott átmeneti, többnyire pillanatnyi helyzet. A pedagógia egyik évszázados igazsága éppen ezért, hogy az a kor, amely gyermekeiből „boldog nemzedéket” kívánt nevelni, mindig arra törekedett, hogy *küzdőképességét* fokozza, helytállásra tegye alkalmassá, s ne valamilyen élveteg bábokat faragjon belőle.

A történelem és tanítása remek példákat kínál ennek az igazságnak a megértésére. Gondoljunk pl. IV. László életére vagy arra, hogy a Habsburgok előbb elnémetesítésre szánták főnemeseinek fiait, ha ez nem sikerült, beérték azzal is, hogy nihilista play-boyokat neveljenek belőlük. Történelmünk sajátossága, hogy ezek a törekvések többnyire kudarcot vallottak (pl. Mária Terézia testőrei, Bessenyeiék vagy az ifjú Rákóczi nevelésében).

Érzelmeink lényegét a következőképpen közelíthetjük meg:

Az objektív valóság	külső, belső ingerei, hatásai az emberben	érzéseket keltenek
érzései segítségével	tudomásul veszi az ingereket, kellemes vagy kellemetlen hatásait	érzetei lesznek
érzetei kifejezik	hogy a világot nemcsak értelmével fogja fel, hanem hozzá	emocionálisan viszonyul is
az emocionális viszonyulás	teszi lehetővé, hogy az ember a világhoz való szubjektív viszonyát	emocionálisan átélhesse

ez az átélés	hatalmas energiákat szabadít fel benne, amelyek arra készítetik, hogy a kellemes érzéseket kiváltó cselekvéseit megismételje	<i>törekvés vágy mihelyt konkrét kívánság</i>
Kívánsága	tudatosítja benne az adott személyekhez, dolgokhoz fűződő viszonyát	<i>érzelmet</i>

(Kerékyártó: Érzelmi nevelés, Bp. Nevelő 1974:4., p. 28–37.)

Rubinstein meghatározása szerint: az érzelem az ember viszonya a világhoz, ahhoz, amit „közvetlen átélés formájában tapasztal és cselekszik”. Idegrendszerileg érzelmeink az ingerlés (gátlás), feszültség, feloldás ívéen jönnek létre, s különböző reakciókat váltanak ki az emberek közül: az arc elpirulásától, a kéz reszketésén át az örömjongásig szóródnak a lehetőségek. Kovaljov az érzelmeket tulajdonságoknak tekinti azon az alapon, hogy átélt érzelmeink bizonyos reagálási módokat rögzítenek a személyiségben, aki eszerint más és más módon reagál a jó vagy a rossz hírre, sikerre vagy kudarcra stb.

ÉRZELMEINK KELETKEZÉSE feltételezi, hogy minden ember számára vannak olyan személyek, tárgyak, dolgok stb., amelyek kiemelt szerepet játszanak életében, mert

- azokat más személyeknél, tárgyakkal *fontosabbnak* tartja;
- felismeri ugyanis, hogy azok számára különösen *értékesek*;
- ezért azokat más személyek, dolgok stb. *elő helyezi*;

amint ezt remekül ábrázolta Petőfi Sándor két párhuzamos versében, A kutyák, illetve A farkasok dalában. A kutyák a nyugalmas életet preferálták, a farkasok a szabadságot, s ebből a különbségből egész életmódjuk, életszemléletük különbsége is felfejthető.

- a kiválasztott személyek, dolgok, cselekvések, életmódok ítélete szerint
 - megvalósítják *az igazról, jóról, szépről* alkotott eszményeit, tehát nem egyszerűen jók, szépek vagy igazak, hanem neki jelentik ezek megvalósulását;
 - jelentősek abból a szempontból is, hogy hozzájuk kapcsolódnak *szükségleteinek kielégítései*;
 - számukra erkölcsileg, társadalmilag, egyes esetekben és egyes személyeknél kizárólag praxikusan *hasznosak*;
 - vagy egyszerűen csupán kellemesek, élvezetesekek, tehát számukra élvezeteket biztosítanak.

Ha végigtekintünk ezen a soron, megértjük, miért mondhatta Siskin, hogy egy emberről akkor rendelkezni valóban megbízható információkkal, ha ismernénk céljait, az igazról, jóról, a szépről alkotott eszményeit, mit tart helyesnek, értékesnek vagy éppen hasznosnak (Siskin: A marxista etika alapjai). Mihelyt valaki személyek, dolgok szerepét felismeri, hozzájuk fűződő viszonya nem reked meg intellektuális síkon, *érzelmi színezetet, tartalmat* kap. Érvényes ez valamennyi emberi kapcsolatunkra is. Gyermekek és szülők, barátok, szerelmesek stb. kapcsolatai üres formákká szegényülnek, ha nincs ilyen meghatározó érzelmi tartalmuk.

Már az iskolás gyermek személyiségéről is akkor kapunk hiteles képet, ha felismerjük, miket tart fontosnak. Arra azonban vigyáznunk kell, hogy hamis alternatívákat még elméletben se teremtsünk, mert *általában* nem választhat egy gyermek a tanulás és a játék között, de egy adott szituációban ismerje fel, hogy játékát abba kell hagynia, s legfeljebb köteletségeinek, feladatainak elvégzése után folytathatja.

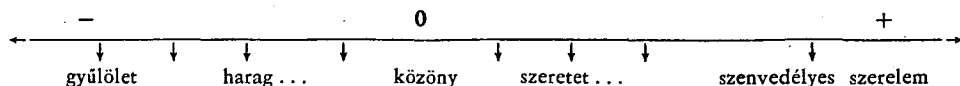
Nevelési szempontból semmiképp sem közömbös, vajon ezek a fontos dolgok a gyermek életében *családon* belüliek vagy kívüliek, *iskolán* belüliek vagy kívüliek, s végül *társadalmon* belüliek vagy kívüliek-e. Ezzel kapcsolatban is vigyáznunk kell, hogy nincsenek *kizárólagos jelenségek*, egy dolog csak akkor előzheti meg a másikat, ha azonosságok, hasonlóságok vagy különbségek vannak közöttük, de logikailag azonos sorba tartoznak.

Szellemesen írja Kosztolányi, hogy képtelenség dönteni, ha azt kívánják az embertől: válaszson egy-jaguár (állat, nem gépkocsi) és egy csók között. Hajlamosak vagyunk hamis szembeállításokra, a belőlük fakadó féltékenységekre. Nem szabad arra következtetni, hogy egy gyermek nem szereti szüleit vagy tanárait azért, mert egy adott helyzetben szívesebben van barátainak, osztálytársainak a társaságában, mint velük. A szituációtól elszakítva semmiről se ítélkezzünk, mert nagyon könnyen tévedhetünk. Ellentétet csak abban lássunk, hogy a gyermek választása társadalmi vagy társadalmon kívüli dolgokra esik-e. Milyen társasághoz, milyen viselkedési mintákhoz vonzódik.

Érzelmek között intenzitásuk alapján is különbséget tehetünk:

a hangulatok	vagyunk szomorúak, feszültek, vidámak nem tudatosult viszonyok, pl. nem tudjuk megmondani, miért, mitől	
az emóciók	aktuális élmények reakciói, pl. vizsgadrukk, várakozás	
indulatok	felfokozott, gyors ingerválaszok	
morális esztétikai intellektuális praxikus	ézelmek	helyes cselekedet stb. öröme egy műalkotás élvezete a szellemi munka élvezete egy gyakorlati feladat sikere
szenvedélyek		mély, tartós, az egész személyiséget hatalmába kerítő ézelmek

Irodalmi olvasmányaink mindegyikre adnak mintákat, lényegesnek tarthatjuk, hogy elemzésükkor az esztétikai formák mellett ezekre is figyelmet fordítsunk. Gondoljunk csak pl. a János vitézre vagy a Toldira. Alkalmat nyújtanak arra is, hogy életszerűen láttassuk, hogy egyetlen érzelm is a lehetőségek kimeríthetetlen variációit hordozza, pl. a csendes örömtől a lángoló szenvedélyig. Érzelmek nem intellektuális síkon bontakoznak ki, de elősegíti érzelmi világunk gazdagítását, ha az érzelmek szerepéről, jelentőségéről ismereteket szerzünk. Minden tantárgy lehetőséget kínál, bár kétségtelen, hogy legjelentősebb szerepük a *humán tárgyaknak* van: az irodalomnak, a történelemnek, a rajznak, az éneknek, s valahol a természettudományok határ-szélén a földrajznak. Nagyon fontos, hogy segítségükkel a gyermekek fogékonyságát, *befogadó képességét* fejlesszük. Tegyük képessé őket a különböző árnyalatok felfogására, megértésére és *átélésére* is. Világnézeti szempontból sem közömbös, hogy megértessük, érzelmekben is érvényesül az ellentétek egysége, egy-egy érzelm vonala a negatív végtelentől a pozitívig terjed:



Azokat az érzelmeket, amelyek egymással (+-) párokat alkotnak, *komplementer érzelmeknek* nevezzük, jellemzőjük, hogy aránylag könnyen szerepet cserélnek: a gyűlölet szeretetbe csaphat át, az antipátia szimpátiába, egyedül a közöny, a közömbös-ség változik meg rendkívül nehezen. A nevelőnek feltétlenül ismernie kell tanítvá-

nyainak érzelmi világát, amelyről különböző életszituációkban megfigyelt reagálásaikból szerezhet megbízható információkat.

A dolgok lényegét veszítjük szem elől, ha nem vesszük figyelembe, hogy ítéleteink, elveink, életvitelünk kialakulásában *sokkal nagyobb az érzelmek szerepe*, mint a tudásé, az intellektuális felismerésé. Örök emberi probléma, hogy az emberek aránylag könnyen felismerik és megtanulják, mik helyesek, jók, igazak, de ez nem zavarja őket abban, hogy hétköznapi cselekvéseiket ezektől a tudattartalmaktól független törvények irányítsák. Nem szabad megfélekednünk arról sem, hogy az emberek döntő többsége mindig epigon volt, s epigon marad még a kreativitás korszakában is. Csak kevesek *teremtenek* divatot, a többség mindig a divathoz *igazodik*.

Mindennél fényesebben bizonyítja, hogy minden kornak vannak avantgarde művészei, akik szétrombolják a régi formákat, és olyan újakat teremtenek, amelyeket minden képzetesebb veréb utánuk csiripelhet. Nagy előnye, hogy a korszerű, forradalmi, modern forma szolgálai utánzása korszerű, forradalmi, modern látszatot teremthet még a legszürkébb nyárspolgár számára is. Saját szakmákra konkretizálva érdemes megfigyelnünk, hogy elméleti írásaink szókészlete átlag 5-10 évenként változik, de a határokon belül szolgálai azonos: konfrontáció, innováció, kreativitás, média. stb. Egyszer majd elkészíti valaki ezt a „tudománytörténeti” szótárt is. Ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni, milyen nagy jelentősége van a gyermek fejlődésében szűkebb és tágabb körökben egyaránt a kortársi hatásoknak, a közvélemény nyomásának, de alakításának is (vö. Nevelés és közvélemény, MK. 1978:4. p. 197-204.).

ÉRZELMEK FÜZHETIK az embert más emberekhez, dolgokhoz, élő és élettelen tárgyakhoz, úgyszólván mindenhez, ami körülveszi, s ami az életben közvetlenül vagy közvetve szerepet játszik. Az érzelmi kapcsolódás természetsszerűleg vonzza magával a másik ember vagy dolog iránt érzett felelősséget is. Érthető pl., hogy azért szükséges külön programmá tenni a *környezetvédelmet*, mert ember és természeti környezete között az évezredek természetes érzelmi kapcsolat felbomlott. Sajátosan hamis érzelmek fakadhatnak a parkok szétdőléséből, facsemeték széttördeléséből, amint kizárólag emberi képesség a *negatív empátia* is, amelynek megjelenési formáit széles skálán ismerjük az egyszerű kárörömtől a mások kínzásán érzett kéjes gyönyörig. Olyan jelenségek ezek, amelyeket csírájukban már a gyermekek között is felfedezhetünk, és szükséges is, hogy idejében felfedezzünk, mielőtt kórossá válhatnak. Az örökös piszkálódásban, intrikálódásban gyönyörködő, mások munkáját akadályozó, eredményeit szétromboló gyermekek már az óvodában kimutatják orszátláncörmeiket, és a legostobább álhumanizmus, ha ezekben a tulajdonságokban gyönyörködnénk ahelyett, hogy idejében letörnénk őket. A lényegét nem szabad össze-
tevesztelnünk: *a humanista pedagógia szerint csak a gyermeket nem szabad letörnünk*, rossz tulajdonságait, szokásait nemcsak lehet, de a társadalom és a többi pszichésen és szociálisan egészséges gyermek védelméhez kell is!

Nem szabad elfelejtenünk, minden eredményre törvő nevelés kétirányú tevékenység: *lebontás és építés*. Az utóbbi években erről sokan megfélekeztek, egyszerűen egymásra halmozták a különböző, igen gyakran ellentétes hatásokat, ami szükségszerűen vezetett egy sajátos *guano-kultúra* kialakulásához.

Ernst Fischer polgári szociológus vonta le azt a következtetést, hogy a mai nemzedék egyik nagy problémája, hogy a rázúduló ismeretföggel képtelen érzelmileg viszonyulni, ezért egy szemetes kukához hasonlóan rakodnak egymásra bennük a tanult ismeretek, a látott krimik, tévé és utcai reklámok, ismeretterjesztő és pornót népszerűsítő újságok, a tudósok klubja és a Kék fény információi. Ebből szerinte csak pszichés, érzelmi zűrzavar származhat. Ezért hangsúlyozzuk: a ma iskolájának nem az információ mennyiségében kell versenye kelnie környezetével, hanem *megszűrt és leszűrt*, lehiggadt minőségével. Nem sokat kell tanítania, hanem a lényegest, de azt jól és szilárdan. A szilárd ismeretek mellett eligazítást szükséges adni a tanulóknak az élet bonyolult útvesztőjéhez.

Kevés gondot fordítottunk arra, hogy még a tanulásban, így a tanulmányi eredményekben is meghatározó a gyermekeknek *az egyes tantárgyakhoz fűződő érzelmi viszonya*. Ebből arra is következtethetünk, hogy a különböző pedagógiai, didaktikai feladatokat is csak akkor teljesíthetjük eredményesen, ha a korrekcióra, felzárkóztatásra szoruló gyermek és az adott tantárgy érzelmi viszonyát megváltoztatjuk. A két dolog: tanulási eredmény és a tantárgy szeretete egyébként szoros korrelációt alkot, az eredmények növekedése növeli a szeretetet, a szeretet fokozza az eredményességet. Ezért nem érthetünk egyet azokkal a pedagógusokkal, akik szerint „nem baj, ha a gyermekek utálják őket és tantárgyukat, csak szorgalmasan tanuljanak”. Érvényes a klasszikus mondás, aki „másokat meg akar sirattatni, annak magának is sírnia kell”. Érzelmi viszonyulást csak az tud létrehozni a gyermekek, és egy-egy ismeretkör, foglalkozási forma, viselkedési mód, tantárgy között, aki *magá is érzelmi viszonyban van ezekkel*. Rideg, szenvtelen tárgyilagossággal képtelenség a tanulókat lángra gyújtani, ezért vezetett többé-kevésbé nevelési csődbe az egyoldalú intellektualizmusra, *didaktikai racionalizmusra* törekvő oktatás.

Az élet bebizonyította, hogy a különböző oktatástechnikai eszközök lehetnek jók vagy rosszak, hasznosak vagy haszontalanok, a nevelői egyéniséget semmiképp sem helyettesíthetik. Egy technikai eszköz, gép, program vagy teszt segédkezet nyújthat a tanárnak, megkönnyítheti egy felnőtt ismeretszerzését is, az iskolai oktatásban mégis kártékonyvá válik, mihelyt túl kívánja lépni a József Artila programjában megfogalmazott „kezes állat” szerepét. Szükséges, hogy tudományos és a gyakorlati élet által is igazolt igazságként mondjuk ki: egy jó tanár minden *technika nélkül* többet ér, mint egy gyenge társa *a legkorszerűbb technikával*. A nevelés eredményességének meghatározó tényezői:

a) cél- és feladatrendszere;

b) tartalma;

c) a tanári egyéniség és a nevelő közösség színvonala, minden más: módszer, technika csak eszközi jellegű.

A nevelés másik nagy területén *a neveltség* kialakításában az érzelmi nevelést könnyen akadályozhatja a környezet minden normális határt túllépő *szexpropagandája*. A világ rendje, hogy az embereknek nemük is van, s ebből a tényből rendkívüli örömléhetőségek, érzelmek származhatnak. Emberi szükségleteink sorába tartoznak: „Ehess, ihass, ölelhess, alhass!”, de az emberi jelzót csak akkor érdemlik meg, ha nem valakinek a beszűkült életprogramját tartalmazzák, ha mellette érvényesül „A mindenséggel mérd magad!” parancsa is (József A.). A szexuális nevelés lényegét téveszti el ezért, aki biológiai területre szűkíti, s nem ismeri fel: a fiatalok egész érzelmi kultúráját szükséges magasabb szintre emelni. Sokan vallják, Magyarország azért vezet a válási statisztikában, s még azon kívül is annyi a sérült család, mert nálunk a férfiak *érzelmi kultúrája* évszázadok óta messze a nők *érzelmi igényessége* alatt marad, s ez még a szexualitásra is rányomja a bélyegét.

Tanulmányozásra ajánlhatjuk Bácskai Júlia A felvilágosítás sötétjében c. írását (Borsodi Művelődés 1981:4. p. 39–43.), amely rámutat, hogy minden eddigi felvilágosítási törekvés kudarcot vallott. A komplex neveléstől elszakított felvilágosítás csak a vicclapok és az orvosi üzenetek privilégiuma. A szabad szerelem programja épp az érzelmek szabadságáért harcol a szexualitás szabadsága helyett a nemek kapcsolatában. Ebben a szándékban gátolja a pedagógust a környezet „szexuális felhangja” (Secord–Backman: Szociálpszichológia), végül az ifjúság körében egyre jellemzőbbé váló csömör. Ennek egyik ismertető jege *a nosztalgiabullám* jelensége, amely az egyoldalú érzéket újra a sokoldalú érzelmivel akarja kiszorítani.

Az érzelmi kultúra fejlesztése megköveteli *az igényesség* kibontakoztatását. Az iskola sokat tehet ennek érdekében. Egyik lehetősége, hogy megtaníthatja a gyermeket a szép észrevételére, értékelésre, s benne való *gyönyörködésre*, akár

a természeti környezetben	iskolaudvar, kert, játszótér, park, kirándulások stb.
a másik emberben	megjelenése, arcvonásai, alkata stb.
a viselkedésben	tisztesleges, választékos, de nem mesterkélt beszédstílus, jó modor, illemtudás, fegyelmezettség
a közösségben	összetartásban és összetartozásában, összehangolt, egymást támogató tevékenységében, fegyelmezettségében, amely Makarenko szerint a közösség esztétikája
vagy az emberi alkotásokban jelenjék meg.	zene, építészet, festészet, szobrászat stb. = művészet, ipari, mezőgazdasági alkotások

Lényeges ennek érdekében, hogy az osztályfőnök és minden pedagógus érzékenyen őrökdjék előbb a nevelőtestületi szoba, azután a tantermek *érzelmi tónusa* fölött. Ezen ne valamilyen absztrakciót értsenek, mert ez a tónus vagy légkör nagyon konkrét tényezőkből fakad:

a) a *bangnemből*, amely az emberek egymás közti érintkezését jellemzi (kellemetlen, parancsoló, goromba vagy kellemes, udvarias, tisztelettudó stb.);

b) az *érintkezési formákból* (udvariassági formák megtartása vagy mellőzése, egymás iránti érdeklődés);

c) *egymás iránti tisztelet* megadásából, megvonásából, tapintat vagy tapintatlanság, egymás értékeinek értékelése, elismerése, hibáinak kijavíttatása stb.), s amelyek együttesen teremtik meg azt a közérzetet, amely alapján az egyik felnőtt vagy gyermekközösségben jól érzik magukat az emberek, a másiktól menekülnek. Ezek határozzák meg, vajon egy közösségre a derűs mosoly vagy a durva röhej jellemző-e. Emberek, dolgok vonzó vagy taszító erőt gyakorolnak-e egymásra. Olyan tényezők ezek, amelyek a munkaintenzitásra és eredményességre is hatással vannak.

A NEVELÉS EGYIK SAJÁTOSSÁGA, hogy eredményei *spontán módon* is létrejöhetnek, tervszerű, határozott *célra vezérelt* folyamata viszont nem szükségszerűen vezet el a kívánt eredményhez. Mindez természetes következménye annak, hogy a nevelés:

a) az egyik legnyitottabb társadalmi tevékenység, amelyben az eredmények több tényező összjátékára születnek meg;

b) és mindig *kétpólusú*, amelyben a nevelőtestület szándékait a tanuló elfogadja, elhárítja vagy nyersen visszautasítja. A különböző reagálások nem függetlenek külső hatásoktól, mert rendszerint azok a gyermekek utasítják el az iskola pozitív hatásait, akik előzőleg már azonosultak valamilyen erősebb családi, környezeti (galeri, banda, csövesek) negatív hatással.

Eredményt az élet minden területén csak az érhet el, aki számol annak törvényszerűségeivel, de azokat nem saját kudarcainak megmagyarázására, hanem tevékenységeinek megváltoztatására használja fel.

A tanulók érzelmi nevelésében csak az a nevelő játszhat szerepet, aki képes:

érdeklődésüket felkelteni	a gyermek érdeklődése rendszerint még csak spontán kíváncsiság, gyorsan csapong, tartósan csak az köti le, ami érdekes, számára szükséges, s amivel meg tud birkózni. (Ez megszabja az érdeklődés felkeltésének és lekötésének lehetőségét!)
---------------------------	--

az eredmények	megváltoztatják a különböző feladatokhoz való viszonyát, nehézségeikben izgalmas erőpróbát lát, megszereti őket
tanára(i)nak	döntő szerepük van ebben, ha nem osztályzatokat, intőket osztogató ítélőbírókat ismernek meg bennük, hanem olyan felnőtteket, akik segítő kézzel vezetik a cél felé őket,
ehhez elegendhetetlen alapos megismerésük	aki nem elégszik meg nevük tudásával, családi, környezeti helyzetük ismeretét is igényli, feltérképezi hiányait, hátrányait, csalódásait, érzelmi sérüléseiket
és végtelen türelemmel	vezeti őket ebből a helyzetből a több tudás és jobb viselkedés elsajátítása felé, mert minden pedagógusnak egyik legfőbb törekvése, hogy tanítványai
érzelmileg azonosuljanak	a megismert elvekkel, társadalmi, világnézeti, erkölcsi nézetekkel, viselkedési normákkal és módokkal, mert csak ez az érzelmi azonosulás biztosíthatja, hogy értékes
barátok, munkatársak, szerelmesek, állampolgárok, családfők	váljanak belőlük, akik maguknak és környezetüknek gazdagabbá, tartalmasabbá, szebbé akarják és tudják tenni az életet.

Az érzelmek feszültségívén kell átvezetni a tanulókat, akikkel meg kell értetni, hogy a „sült galambként” szerzett eredmények, örömök nem boldogítják az embereket (figyeljük meg a jutalmak, kitüntetések hatásait!), a kellemes érzelmekért egyénileg meg kell küzdenie mindenkinek, hogy érezhesse a küzdés élvezetét, a munka örömét, a várakozás feszültségét és az eredményben a beteljesülést. A felnőttnek viszont ügyelnie kell, mert az érzelmeket nemcsak létrehozni, de *kifárasztani* is lehetséges. Ezzel találkozunk, valahányszor „túlfeszítjük a húrt”. A gyerek bizonyítani szeretné, hogy szorgalmasan tanul, jobban viselkedik, de a tanár nem hajlandó észrevenni változását, teljesítményét késve követi az elismerés, a dicséret stb. A *csalódások* tulajdonképpen nem mások, mint becsapott vagy kifárasztott érzelmek. Szerencsés az a gyermek, akinek sohasem kell szüleiben és nevelőiben csalódnia.



JR. GERÉB GYÖRGY

Szeged

Az idősebb korosztály pszichológiai sajátosságai és a nevelés

Korunkban egyre nagyobb szerep jut az idősebb korosztálynak. Megnőtt az emberi élet határa, és ez az egész társadalom számára új kérdéseket vet fel. Ezek lehetnek gazdasági, társadalmi, orvosi és pszichológiai problémák egyaránt.

Minket ezúttal az idős korosztály elsősorban mint pszichológiai probléma és ehhez kapcsolódó nevelési közeg érdekel. Napjainkban ugyanis jelentősen áttolódott

a gyermekekkel való foglalkozás az idősebb korosztályra, a nagyszülőkre. Az urbanisztikai változások során egyre jobban növekszik azoknak a családoknak a száma, amelyekben több generáció él együtt. Szociálpszichológiai tény, hogy ezek a közegek aktívan és passzívan hatnak egymásra, és kölcsönhatásban vannak egymással. Ha meg akarjuk ismerni azokat a nevelő hatásokat, amelyek a gyerekeket a nagyszülők részéről érik, különös tekintettel az érzelmi töltésre, mindenekelőtt az öregkor néhány pszichológiai vonására kell rávilágítanunk.

Az öregkort általában a hanyatlás korszakának nevezik. Ez azonban így nem igaz. Egészen más a testi és a pszichikai erők alakulása. Közismert, hogy némely alkotó művész és tudós éppen idős korban hozta létre legjobb műveit. Azt azonban állíthatjuk, hogy az öregedő ember egyes pszichikai sajátosságai megváltoznak. Az egész életmód is átalakul, az értékorientáció módosul.

A munka természete, jellege, a felelősség is módosul. Mindebből következik, hogy *a nagyszülők más nevelési közeget jelentenek pszichológiai értelemben mint a szülők* és ez a „másság” nem értékjelző. Az életbölcsséget nyilvánvalóan hosszú idő alatt, eredmények és kudarcok láncolatában szerezzük meg. Ez csak az idős ember sajátossága lehet. Nehezen képzelhető el azonban az, hogy az idős korban nagy tervek, vágyak és ábrándozások szülessenek meg. A szükségletek is mások.

Nyíró Gyula szerint az öregkori sajátosságok bizonyos értelemben a nyugdíjas állapottal, elsősorban az aktív munkálkodás hiányával függenek össze, s nem elsődlegesen az idő elmúlásával.

A nagyszülők nevelői tevékenysége pszichológiai értelemben elsősorban ezt *a munkát pótolja*, egészíti ki. Az idős emberben *feleslegességi érzés* lehet, s ezért sokszor nyugtalan, lehangolt. A mai körülmények között azonban a nagy családban élő idősebb emberek haszna, jelentősége lényegesen megnőtt. Nem szólván a háztartási ténykedésekről, itt elsősorban arra szeretnénk rámutatni, hogy *sokszor pótolja a szülők nevelői gondoskodását a nagyszülő*. Ő küldi iskolába, ellenőrzi a feladatait, megoldja a kisebb-nagyobb problémákat, gondoskodik az unokákról.

Ennek a ténynek nagy pedagógiai és mentálhygiénés jelentősége van. Miközben az idősebb korosztály munkaképessége fennmarad, az új generációról való gondoskodás jelentős részben megoldódik. Ezt még aláhúzza az a helyzet, amikor az anya három műszakban dolgozik, vagy a gyerek beteg.

Az idős ember pszichikai sajátosságaihoz tartozik *a nagyobb türelem, megértés és empátia*. Nem kell annyira „törnie magát” az anyagi lét elemi szükségleteinek megteremtéséért. Egy megállapodott helyzetben maga az ember is nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb. Nem véletlen, hogy szorosabb és gyorsabb kapcsolat létrejöhet nagyszülők és unokák között, beleértve a játékot is. Mindez természetesen nem zárja ki, hogy egyesek erre a korra már annyira megkeserednek, hogy nevelői tevékenység végzésére alig alkalmasak.

Az idős ember családon belüli aktivitása az életkedv fenntartását eredményezi.

E korra jellemző *melegség, játékosság és szeretet* olyan pozitív vonások, melyek az életbölcsség során alakulnak ki.

A munkából való kiválás néha olyan törést jelent idős embernél, hogy valóságos depresszióba esik, életét értelmetlennek tartja és szinte csak a halált várja.

Némelyek úgy gondolják, hogy az idős ember a „második gyermekkorát” éli, és ennek következtében általában úgy is bánnak vele, ahogy egy gyermekkel bánni szoktak. Előfordulhat, hogy az idős ember valamilyen testi vagy lelki ok következtében gyámságra szorul. De nem ez az általános. A korosabb nagyszülő sokszor *mentálisan ép, és pszichológiailag alkalmas a nevelői funkciók ellátására*.

Az idős embernél a biológiai feltételek megváltozása ellenére megmaradnak az érzelmi telítődések, sőt újabb érzelmek jelenhetnek meg, olyanok, amelyek az élettapasztalat rezignációjával függnek össze. A tapasztalt ember magába fordulóbb életet él, nagyobb önismerettel és emberismerettel rendelkezik, elmélyültebb. Ezért van több idejük a nagyszülőknek az unokákkal foglalkozni, mint a nagy rohanásban levő fiatalabb generációnak. Ez az a pedagógiai lehetőség és tartalék, amely kellő önismerettel párosulva az idősebb korosztályt különösen alkalmassá teszi a gyermekekkel való foglalkozásra. *Az idők során kialakult önismeret és emberismeret türelemmel és pozitív érzelmekkel társítva a pedagógiai tevékenység igen jó közegének bizonyul.*

Az öregkornak talán egyik legnagyobb problémája az *elmagányosodás*. Ezen a téren is nagy segítséget jelent az unokákkal való foglalkozás és a hozzájuk való szoros kötődés. Ez a kapcsolatrendszer kölcsönösen előnyös és hasznos, elsősorban a vele járó mentálhygiénés és érzelmi kötődések miatt.

Az idősebb ember életét nap mint nap kitöltik a feladatok a pedagógiai tevékenység során. Kikérdezi a gyerekeket, segít a feladatok megoldásánál, gondoskodik a szükséges élelemről stb. Nem véletlen, hogy a szülői értekezleteken is elsősorban a nagyszülők jelennek meg.

Sajátos problémát jelent mentálhygiénés és szociálpszichológiai szempontból egy-egy nevelőtestületben az idősebb korosztály aránya. A több gyakorlattal rendelkező pedagógusok mintegy „tradicionálisan” ragaszkodnak a régi módszerekhez és eljárásokhoz, ugyanakkor az újra kevésbé fogékonyak. Problémát jelent a fiatalokkal való kapcsolatrendszer megteremtése is. *Az idősebb ember nehezebben alkalmazkodik az új feltételekhez.* Másrészt éppen a nyugdíj előtt álló pedagógusoknál lehet megfigyelni azt a ragaszkodást, ami hivatásuknál fogva kialakult. Sokan éppen az utolsó években akarják bizonyítani a pedagógiai tevékenységre való rátermettségüket, hasznukat és pótolhatatlanságukat. Mindez természetesen rávetítődik pedagógiai munkájukra, magatartásukra, személyiségjegyeikre, mind a nevelőtársak, mind a tanulók vonatkozásában. Jó esetben kellő önbizalommal és tudatossággal végzik ilyenkor is pedagógiai munkájukat, máskor a rezignáció, sőt a pesszimizmus és a depresszió vonja el őket a tényleges munka elől. Nem ritka az az eset, mikor mindezt éreztetik a tanulókkal, akik természetesen idegenül állanak ezen probléma előtt. Szerencsére azonban elég gyakori az a típusú pedagógus, aki idős korban kiegyensúlyozott, magabiztos, az életbölcsség által meleg érzésekkel telített, és ezt sugározza a növendékek felé. Az ilyen típusú nyugdíj előtt álló pedagógus az egész nevelőtestületre is jó hatással van. Ehhez azonban harmonikus életvitel szükséges, megelégedettség, a nevelőtestület részéről pedig megbecsülés, amely megérdemelten övezi az idősebb korú kartársat.

A vezetés állami és társadalmi feladata, hogy ennek a kornak problémáit megértse, az idős nevelő jogos megbecsülését és a nyugdíjas állapotba való átmenetét segítse és megkönnyítse. Ez a szociálpszichológiai és mentálhygiénés kapcsolatrendszer az idős ember pszichológiai sajátosságainak figyelembevételével érthető meg és befolyásolható eredményesen.

Midőn az idős ember depresszióba esik, tulajdonképpen csak a halált várja, úgy érzi, hogy élete értelmetlenné vált. Kétségtelen, hogy az élethez való jog őt is megilleti, s ez nem merülhet ki a róla való anyagi gondoskodásban, törődésben. Mentálhygiénés szempontból a tevékenységben és a szükségleteknek, igényeknek, szellemi „tápláléknak” is meg kell lennie ahhoz, hogy komfortérzése legyen.

A közhiedelem úgy tartja, hogy az idős ember a „második gyermekkorát” éli, és ennek következtében általában úgy is bánnak vele, ahogy egy gyermekkel bánni szokás. Hisz kétségtelenül az arteizoszklerózis, a meszesedés, sokszor olyan helyzetbe hozza az idős embert, hogy valóban gyámságra szorul. De nem lehet egyértelműen

a szomatikus, a testi gyengeséget a pszichikus gyengeséggel azonosítani, mert sokszor az egyébként ápolásra szoruló gyenge öreg emberek lelkileg teljesen épek, és nehezen viselik el, ha őket gyermekeknek tartják. Ezért van súlyos következménye annak is, ha a családban a nagyszülő a *szülők által irányított nevelő*, akinek minden lépéséről be kell számolnia. Ez az „elszámolás” sokszor kínos, mert különböző nézetek kerülnek konfrontációba. Ha ezek a nézeteltérések a pedagógiai eljárások terén csupán vitákban játszódnak le, s *nem a gyerek előtt történnek*, semmi kárt nem okoznak. Nem úgy az a vita, amit szülők és nagyszülők sokszor veszekedéssé fajulva gyerekek előtt játszanak le.

A család belső struktúrája ezen a téren döntő jelentőségű. Az a tapasztalat, hogy a szülők és a nagyszülők nevelési felfogásmódjának eltérése esetében kettőjük közül az egyiknek domináns szerepe van, és ennek súlya, az illető személyiségek hierarchiája és presztízse dönti el – sokszor nem elvszerűen – a felmerülő nevelési konfliktusokat. A kíváncsi természetesen az, hogy a *pedagógiai szempontból helyes eljárás módoknak legyen meg az elsőbbsége minden családi vitában*. Ebben az esetben a gyermek érdeke kerül előtérbe.

A nagyszülők pedagógiai, pszichológiai szempontból különböző típusokba oszthatók be. Ezek közül néhánynak legfőbb tipológiai vonásait ismertetjük.

a) *A mindent rábagyó típus*. Ezek a nagyszülők úgynevezett „majomszeretet” alapján mindent megengednek az unokáknak. Számukra a szeretet megnyilvánulásának egyik alapja az engedékenység és a szinte szolgai helyzet. A gyerekek mindent meg akarnak adni, és hiányzik ezen tevékenységükből a józan mérlegelési szakasz. Nem csoda, ha a gyerekek „fejükre nőnek”, és ennek következtében hiányzik a szükséges pedagógiai tekintély. Ebbe a típusba tartozó nagyszülők kerülnek gyakran konfrontációba a szülőkkel; akik tőlük is következetes, szeretetteljes szigort várnak, és azt tapasztalják, hogy ehelyett egy nagyfokú szabadosság, engedékenység hátrányosan hat a gyermekek nevelésére. A szülők és nagyszülők éppen ezért helyesen teszik, ha problémájukat megbeszélik egymással, és azonos felfogásmódot képviselnek a gyermekek viselkedésével kapcsolatban. Furcsa helyzet, ha egyikük dicsért azért, amiért a másik megszidja őket. A büntetés és a jutalmazás pszichológiai értelemben egységes követelményrendszer kíván meg, és ez egy családon belül a különböző korosztályoknál nem lehet eltérő, mégkevésbé ellentétes egymással. A gyerek könnyen „kijátssza” az egyik felet, és rájön arra, hogy a másiknál ugyanakkor eredményt érhet el. Ilyen helyzet például, ha a szülő nem engedi el gyermekét egy-egy mozielőadásra, a nagyszülő pedig pénzt ad rá. Ugyanez vonatkozik pl. a zsebpénzre is, amelynek mértéke és felhasználhatósága szülők és a nagyszülők szemében igen eltérő lehet. Az e típusba tartozó nagyszülők tulajdonképpen *nem töltik be a felnőtt nevelő szerepét*, és a gyerekek sem tekintik őket olyan pedagógiai tényezőknak, akiktől függenek.

b) *A következtetlen típus*. A nagyszülők pedagógiai munkáját nagymértékben lezontja, ha nevelői eljárásaikban következtetlenek. *Az egyik alkalommal megengednek valamit, máskor pedig ugyanazt megtiltják*. A gyerekek hamar felismerik ezt a sajátos helyzetet, és visszaélnék vele.

A munkából való kiválás az idős embernél gyakorta regressziót okoz. Ez olyan súlyos lehet, hogy már csak a halált várja, az élete tulajdonképpen értelmetlen. *A nagyszülők pedagógiai tevékenysége mintegy „kirántja” ebből a depresszióból az idős embereket*, újra átélük a szülői gondot, felelősséget és mindenekelőtt az örömet. Ezért a nagyszülői nevelő szerep kétszeresen hasznos lehet: a család számára megnyugvás, hogy a nagyszülők felügyeletet gyakorolnak a gyermekek felett, a nagyszülők

pedig korábbi nevelői ténykedésüket felelevenítik, gyakorolják és így érzik, hogy életük nem hiábavaló, hasznos.

Az érzelmek tekintetében a korábbi nevelési helyzettel szemben a nagyszülői nevelés még bizonyos értelemben gazdagabb és színesebb is. Ez is bizonyítja, hogy téves az a felfogás, mely azt vallja, hogy mindezekből párhuzamosan halad a biológiai, szomatikus fejlődés vagy visszafejlődés a pszichikussal. *Az érzelmek megmaradhatnak, sőt gazdagodhatnak, színesedhetnek akkor is, ha megváltoznak a biológiai, sőt újabb érzelmek is létrejöhetnek.* Ezek nagyon hasznosak a nevelői tevékenység szempontjából. Az idős korban az élettapasztalat miatt egy bizonyos bölcsesség, rezignáció jön létre: ilyenkor az ember már kissé kontemplatívabb, és többet foglalkozhat ebben a gyorsuló időben, a rohanó életben önmagával, a maga emberi létével, filozófiai életproblémáival, sorsával.

Fiatalkorban, amikor valaki építi a jövőjét, nincs ideje arra, hogy megálljon; fáradt, mert szalad az anyagi feltételek megteremtése után, hogy lakást teremtsen magának, családot alapítson stb. De az idős korú ember megáll, és többek között ideje van az unokájával játszani, olyan érzelmek birtokában foglalkozni az új generációval, amelynek annak idején a nagy rohanásban a saját gyermekével nem volt módja. Nyilvánvaló, hogy a neveléshez mindenekelőtt türelem és pozitív érzelmek kellenek. *A nagyszülők nevelési módszerei és eljárásai éppen ezért pótolhatatlanok a gyermekek számára.*

Az öregkornak talán egyik legnagyobb problémája az elmagányosodás. Nincs perspektívája, sokat foglalkozik a halál gondolatával. Ezért mentálhygiénés szempontból különösen jelentős, hogy leköti magát, a befeléfordulás helyett *az élethez való kapaszkodást jelenti az a pedagógiai tevékenység, amely unokái ellenőrzését, irányítását és segítését, gondozását foglalja magában.*

Az utóbbi időben a kreativitás, az alkotás jelentősége előtérbe került a pszichológiai élet harmóniájában. Fiatal korban nap mint nap érezheti a szülő a gyermekével kapcsolatos eljárásaiban és a munkahelyén is ezt az érzést. Kiderült azonban, hogy idősebb korban sem nélkülözhető ez, hiszen vannak olyan tudósok, művészek, akik éppen ekkor jutnak el a kreativitás magas fokára. A nagyszülők pedagógiai tevékenysége lényegében ezt szolgálja. *Az idős embert kielégíti az unokáival való együttlét és foglalkozás, mert ez is beletartozik az alkotó tevékenység rendjébe.*

A szocializáció folyamán más értékrend alakul ki. Előnyös, ha bizonyos humor és pozitív életszemlélet jellemzi a nagyszülőket és az időskori bölcsesség. Megszűntek a teljesíthetetlen vágyak és a felesleges érzelmek, és az időnek az értéke, az etikai normák tartalma átalakul. Előnyös esetben ez a legkiválóbb nevelési alanyt hozza létre a nagyszülőknél. Déry Tibort idézem: „Mert kérдем magától, van-e szebb dolog a létnél, s főképp ennek befejező szakaszánál? Amikor az embernek már nincsenek teljesíthetetlen vágyai, mert idejében lecsapolják őket, s nincs mire várnia, mert a várandóságait már elképzelni sem tudja. Amikor szívéből már lehámlott minden felesleges érzelem...” (Déry Tibor: Kedves bópeer...!).

Az emberi érzések zűrzavarában a felnőtt ember sokszor nagyon kétes értékű ragaszkodása, az érdekből fakadó érzelmeivel szemben visszamenekülhet a gyermek nyers, de őszinte érzelmvilágához. *Az idős ember visszatükrözi a gyerek érzelmeit és bízott módon igényli is azt.* Az unokához való ragaszkodás új érzelme egyfajta csalódásnak vagy csalódottságnak a szublimálása is az idős ember életében.

Ez különösen érvényes az urbanizáció, a technika, a túlszervezettség, a bizonyos értelmű deperszonalizációs és automatizációs időszakban, midőn idős, megfáradt ember *az őszinte, egyenes gyermekhez találja meg az utat.* Ezért is komoly effektusa van a nagyszülők pedagógiai tevékenységének. A kisgyermek a maga egyszerű és ter-

mészetes ragaszkodásával viszonyozza az idős ember közeledését. Ennek következtében a nevelési folyamat kettős és egymásra ható rendszere eredményessé válik.

Az idős ember önfeledten tud játszani a gyermekkel. Ebben a játékban vannak pillanatok, amikor azonosul a játékos ember, a homo ludens a játékaival, s így válik élő játékká maga a gyermek is. Játékká, amely az életnek bizonyos értelmében jótékony, többnyire derűs vigasztalást is jelent. Az idős nagyszülők derűs nyugalma sok esetben a harmonikus, kiegyensúlyozott életformát tükrözi. *Míg a fiatal kor a gyűjtés, addig az idősebb kor az „adakozás” időszaka.* Végső fokon ezért rejt magában sok lehetőséget a nagyszülők nevelési munkája.

Arra törekedtünk, hogy röviden rávilágítsunk arra a mérhetetlenül fontos szerepre, amely egyre jobban az idős emberre vár: *a nagyszülő pedagógiai tevékenységére.* Tudjuk, hogy ellenkező példákat is lehet mondani, de amit leírtunk, tipikus, mai valóságunk társadalmi közegében bontakozott ki.



TERBE DEZSÖNÉ
Kecskemét

A Hunyadivárosi Általános Iskola és a közművelődési intézmények együttműködése

Az iskola környezetének bemutatása

Iskolánk körzete a megyeszékhely legjellegzetesebb, új lakótelepe. Jellemzősége a kertes családi házak és a nem túl magasra épített emeletes lakótömbök sajátos keveredése adja. Nem hat olyan nyomasztóan, mint általában a nagyvárosok szürke, egyhangú körünyetege. Az itt élő lakosság többsége a megye városaiból, falvaiból és a környék tanyavilágából bevándorolt munkás. Általában a lakótelep gyáraiban, üzemekben dolgoznak. A konzervgyár, a rádiótechnikai, a kéziszerszámgyár és a baromfi-feldolgozó vállalat foglalkoztatja tanítványaink szüleit. A szülők megközelítően 30 százalékát teszi ki az alkalmazottak, értelmiségiek és kisiparosok száma. Elenyésző a lakótelep peremén élő cigány és a település különböző pontjain szétszórt lumpen családok száma, de nem kevés gondot jelent a közrend és a beiskolázás szempontjából.

A heterogén összetételű lakosság műveltsége, életvitele is igen eltérő és ellentmondásos. Jellemző az anyagi javak megszerzésére való túlzott törekvés, a pénzhasználat. A munkaidőn túl a mellékfoglalkozás, a „fusizás” kevés időt hagy sok helyen a családi élet ápolására, a művelődésre. Sokan megelégednek a csupán válogatás nélküli tv- és rádióadásokkal. Több helyen megtalálható a könyvespolc, teli könyvekkel, „hogy az is legyen, mert úgy illik”, de arra hivatkozván, hogy nem érnek rá olvasni, csak dekorációja a jól berendezett lakásnak.

Arányaiban még kevés azoknak a száma, akiknek kulturálódási igénye, életvitele szocialista társadalmunk embereszményét példázza. Főleg a lakótelep értelmiségi rétegéből a pedagógusok, a szakmunkások közül pedig a szocialista brigádok azok, akik önmaguk és mások művelődésével törődnek. Az itt élő emberek művelődési igénye

nyeinek felkeltésére, életvitelére azonban nagy hatással lehetnek, ha részt vállalnak a város közművelődési feladataiból.

Sajnos nincs lakótelepünkön olyan kulturális létesítmény, mely kifejezetten a lakosság művelődését, szórakozását szolgálná. Ezért nagy jelentőséget tulajdonítok iskolánk közművelődési munkájának és annak az együttműködésnek, amelyet a város kulturális intézményeivel és a lakótelep üzemével kialakítottunk. Célul tűztük ki, hogy a tőlünk távol eső kulturális *intézmények és közművelők* segítségével létrehozunk egy olyan bázist, „nyitott iskolát”, melynek szellemében tanítványaink, a szülők és a lakótelep művelődési igényeit is felkeltjük, életmódjukat befolyásoljuk. E célt elsősorban tanítványaink művelődési igényeinek felkeltésével, a hasznos szabadidőtöltések megízleltetésével, az önálló művelődési készség elsajátításával kívánjuk elérni. Tanítványaink és az iskola kisugárzása által közvetett módon, áttételeken keresztül pedig hatást gyakorolunk a szülőkre, a lakótelep felnőtteire is.

Távlati célkitűzéseink megvalósításához közelebb jutottunk az új „Általános iskolai nevelés és oktatási terv” bevezetésével. 1978-tól tervszerűbbé és rendszeresebbé vált együttműködésünk a város kulturális intézményeivel. Ehhez nagy segítséget nyújtott a tanterv „Alapelveinek és feladatainak” megismerése, valamint javaslatai a közművelődési intézményekkel közösen szervezhető tevékenységekre. Arra törekedtünk, hogy ezeket a helyi sajátosságoknak megfelelően adaptáljuk iskolánkra úgy, hogy a város kulturális lehetőségeit optimálisan felhasználjuk nevelési céljaink érdekében.

Előzmények, hagyományok

Mielőtt e terület kétéves tapasztalatát ismertetném, szükségesnek tartom azoknak az előzményeknek és hagyományoknak a felidézését is, melyekre építhettünk, s melyek által a feltételeket is biztosíthattuk az iskola és közművelődési intézmények munkájának összehangolásához.

Új iskolánk az 1973/74-es tanévben nyitotta kapuját, s kezdett bekapcsolódni a város kulturális életének vérkeringésébe. Az 1974-es közművelődési párthatározat, majd az 1976-os közművelődési törvény megismerésével, szellemének azonosulásával párhuzamosan felvettük a kapcsolatot a város közművelődési intézményeivel és néhány termelő üzemével. 1975-ben pártalapszervezetünk vezetésével érdeklődő neveleink részvételével hároméves képzési tanfolyamot szerveztünk, melynek célja egy *közművelődési aktív*a kialakítása volt. A „Kulturális kérdések”, „Világnézet és etikai kérdések”, a „Társadalmi és állami élet kérdései” c. témák elméleti ismereteit jól tudtuk hasznosítani a mindennapi gyakorlatban. Nevelési értekezleteink, munkaközösségi foglalkozásaink s szülői értekezleteink alkalmával hangsúlyt kapott a művelődésre, a sokoldalú személyiségfejlesztésre és a kulturált életmódra nevelés. Ebben az időszakban történt az új tantervre való felkészülés is. A szakmai továbbképzések tartalma összhangban a kultúrpolitikai célkitűzésekkel, segítették a nevelőtestület ráhangolását korszerűsítési törekvéseinkre, az oktató-nevelő munka színvonalának emelésére, valamint az iskolán kívüli nevelési tényezőkkel való *tudatosabb együttműködésre*.

A kapcsolatok kiépítése

Felvettük a kapcsolatot a Katona József Színházzal, a városi mozival, a TIT városi szervezetével, az Állami Zeneiskolával, a Katona József Múzeummal és a művészteleppel, a kerámia stúdióval, a megyei művelődési központtal és a Kiskunsági Nemzeti Park igazgatóságával. – Az új nevelési terv bevezetése előtt azonban együttműködésünk nem volt eléggé összehangolt. Egyrészt a mi tapasztalatlanságunk, belső,

új közösséget létrehozó gondjaink, másrészt a közművelődési intézmények együttműködési készségének hiánya miatt. Úgy tűnt, mintha egyes kulturális intézmények nem szenteltek volna kellő figyelmet az ifjúsági-közművelődési törvény saját területükön történő végrehajtására, melyet a kulturális miniszter így fogalmazott meg 1976-ban Művelődésügyi Közlönyünk 105/1976. MK. 12. számában: „hozzanak létre szoros kapcsolatot az oktatási-nevelési intézményekkel, nyújtsanak segítséget az ott folyó kulturális tevékenységhez, ugyanakkor igényeljük az oktatási-nevelési intézmények támogatását és közreműködését az ifjúság fokozódó kulturális igényeinek kielégítésében”. – Ebben az időszakban az esetlegesség, kampányszerűség jellemezte együttműködésünket. – Gyakran előfordult, hogy lemaradtak tanítványaink olyan értékes irodalmi és természettudományos előadásokról, melyek jól segítették volna a tantervi anyag feldolgozását, kiegészítését. Ugyanakkor előfordult, hogy megtekintettek olyan színdarabot is, mely egyáltalán nem szolgálta nevelésüket, nem felelt meg a gyermekek életkori sajátosságainak. Ez nemcsak a színház műsropolitikájával, hanem a nevelők tájékozatlanságával, szelektáló képességének hiányával is indokolható.

Az említett problémák ellenére sok pozitívuma is volt a kulturális intézmények által nyújtott programoknak. Megismerték tanítványaink a város valamennyi közművelődési létesítményét, felkeltették érdeklődésüket az iskolán kívüli művelődési lehetőségek iránt. Fejlődött magatartási és megjelenési kultúrájuk. – A napközi otthon kezdte már igényelni szabad idős foglalkozásaihoz a közművelők által felkínált gyermekprogramokat. A szaktárgyi órákon pedig sor került a TIT, a tv, a rádió, a mozi, a színház és egyéb iskolán kívül szerzett ismeretek felhasználására. Mindezek azonban csak alkalmanként fordultak elő, főleg a képzett nevelők pedagógiai leleményességének, rugalmasságának függvényeként. Nem is csoda, hiszen nem állt rendelkezésünkre sem az iskolai nevelési tervben erre vonatkozó szintetizált program, sem megfelelő partner a közművelődés részéről.

Tanórán kívüli foglalkozások

Közben meg kell említenem, hogy iskolánk épületén belül sikerült előbbre lépünk a tanórán kívüli foglalkozások, hasznos szabadidő-tevékenységek szervezésében. Közel 15 féle foglalkozás: szakkörök, könyvtári foglalkozások, sportkörök, angol nyelv és zenetanfolyam, énekkar, és az úttörőcsapat által szervezett egyéb foglalkozások lehetővé tették a tanulók sokoldalú képességfejlesztését a későbbi aktív közművelődésre. Meg kell jegyezni, hogy ezek a 10–15 fős kiscsoportos foglalkozások tevékenységük tartóssága és folyamatossága által a legalkalmasabbak a tehetségek kibontakoztatására. Jól működő irodalmi szakkörünk ének- és zenei képzésünk ma már alkalmassá teszi tanítványainkat, nemcsak az iskolai, hanem az iskolán kívüli szereplésekre is, s így aktívan bekapcsolódnak a város közművelődési életébe.

Problémák, nehézségek

Vannak azonban problémáink is. Még nem sikerült eddig létrehozni 800 fős iskolánkban egy életképes népi táncsoprotot, sem képzőművészeti szakkört, mely igen nagy jelentőségű lenne kulturális életünkben, a sokoldalú személyiség formálásban. Mivel nevelőink közül nem akadt megfelelő rátermettségű pedagógus, ezért közművelődési szakembereket kértünk fel erre a munkára. „Város peremén” vágyunk, a távolság és a közlekedési viszonyok miatt kijártak az iskolába a foglalkozások vezetésére. Sajnos a népi tánc, a képzőművész vezetők rövid idő után abbahagyták munkájukat. Úgy tűnik, a gyermekekkel való foglalkozásban nem olyan kitartóak a hivatásos közművelők, mint a pedagógusok.

Az iskola falain belül szervezett tanítási időn kívüli tevékenységek kialakítása azért is nagy jelentőségű iskolánk életében, mert a zsúfoltság miatt a 10–14 évesek többsége kiszorult a napközi otthonból. Arra törekedtünk, hogy ezek a gyerekek képességeiknek megfelelően bekapcsolódjanak valamilyen tevékenységi körbe. A gyengébb szellemi képességeket általában manuális jellegű foglalkozásokra orientáltuk. (Modellező, ügyes kezek stb.) A szakkörök mellett létrehoztunk egy 10–14 éves gyermekekből álló vegyes napközis csoportot is. Ebben a csoportba az ingerszegény környezetben élő, művelődési hátrányokkal küszködő gyermekeket vettük fel. E csoport fejlesztéséről a későbbiek folyamán majd említést teszünk.

A tanórán kívüli sokféle tevékenység szervezése, jó törekvéseink olyan problémákat is felszínre hoztak, melyekkel, úgy vélem, más, hasonló nagy létszámú iskolák is küszködnek. A legtöbb gondot a szabad idő foglalkozások rendjének kialakítása és összehangolása jelentette. Ki kellett iktatnunk a különböző foglalkozások és programok átfedéseit és ütközéseit. – Figyelembe kellett vennünk a tanulás, a játék és a szabad idő helyes arányait, valamint a tanulók arányos terhelésének szempontjait. – Problémáink megoldását nehezítette a szülők egy részének túlzott igénye vagy igénytelensége gyermekeik képességfejlesztését illetően. Ez abban jutott kifejezésre, hogy némelyeket több szakkörre, tanfolyamra is bejuttatták, míg ugyanakkor mások nem kerültek be a képességeiknek és tehetségüknek megfelelő foglalkozási körökbe. Az utóbbiakból kerültek ki azok, akik szabad idejükben lakótelepünkön céltanul ódöngtek, különböző haszontalanságokat követtek el.

A szülők helytelen szemlélete mellett a nevelőtestületen belül is egyes kollegák nehezítették a fenti problémák megoldását. Az egészségtelen szakmai sovinizmus megnyilvánult abban, hogy saját foglalkozásaikat kiterjesztették más területek rovására, az egyéni érdeklődést, az önkéntességen alapuló választási lehetőséget háttérbe szorítva. Így történhetett meg, hogy a matematika szakos osztályfőnök osztályának nagy része tette ki a matematika szakkör tagságát. A földrajzosé pedig az általa vezetett földrajz szakkörét. Az ilyen irányú törekvéseket meg kellett akadályoznunk tanítványaink sokoldalú személyiségfejlesztése, a *motivációt nyújtó* érdeklődés fenntartása érdekében. – Az említett helytelen megnyilvánulásokat nevelési értekezleteinken, munkaközösségi foglalkozásainkon, olykor *heves viták* közepette sikerült felszámolnunk. – Hangsúlyt kapott az osztályfőnök felelőssége a tanítási órán és iskolán kívüli foglalkozások alapelveink szellemében történő szervezésében.

Jobb munkamegosztás és együttműködés alakult ki az iskola, az úttörőcsapat és a napközi otthon között. Megnövekedett az osztályfőnöki és szakmai munkaközösségek aktivitása, javult az osztályfőnökök és szaktanárok munkakapcsolata. Iskolaközösségünkben kialakult egy olyan szellem, mely biztosította a *motivációs bázist is ahhoz*, hogy kiépítsünk egy jól működő rendszert iskolánk és a város kulturális intézményei között.

Az említett két feltétel: az iskolán belüli és kívüli jónak mondható ahhoz, hogy tanítványaink műveltségének megalapozásában az iskolán kívüli nevelési tényezőket koordináljuk, batásrendszerüket az eddiginél tudatosabban felhasználjuk.

Tervezés

Az iskola és a közművelődési intézmények munkájának összehangolása a *tervezéssel* kezdődik. A tervezés koordinálása okozta a legnagyobb problémát az első évben, még jelenleg is *vannak e területen gondjaink*. A közművelődési intézmények naptári évre terveznek, az oktatási intézmények pedig tanévre. E miatt az iskolai munkatervben legfeljebb félévre lehet tervezni. Sajnos nem mindegyik közművelődési

intézmény bocsátja rendelkezésünkre munkatervét, készítésekor pedig nem számolnak az általános iskola igényével.

Terveink összehangolásában a Megyei Művelődési Központtal és a városi mozi-
val sikerült ideig előbbre jutnunk. – A Megyei Művelődési Központ az általános
iskolás gyermekek számára változatos programokat tervez. Ezeket félevenként tud-
juk beépíteni iskolai munkatervünkbe. – A *napközi otthon* havi foglalkozási tervébe
rendszeresen be tudja építeni a *felkinált tevékenységi formákat*. – A napközis gyer-
mekfoglalkozások külön figyelmet érdemelnek, mert *változatos és állandó programot*
adnak a szabadidős foglalkozások szervezéséhez. A hét meghatározott napjain más-
más foglalkozási típusokkal várják csoportjainkat. A különböző művészeti ágakat
felölölő irodalmi, zenei, képzőművészeti ismereteket nyújtó dramatikus és vizuális
játékok mellett a természettudományi ismeretek nyújtása, a népi játékok tanítása jól
szolgálja a gyermekek sokoldalú személyiségfejlesztését. – Iskolánk megkülönböztetett
jelentőséget tulajdonít a *szűnidei gyermekfoglalkozásoknak*, mivel biztosítják a meg-
növekedett szabad idő célszerű, nevelő hatású eltöltését. Azt tapasztaltuk, hogy a
téli, nyári szűnidő alatt többnyire a hátrányos szociális környezetben élő, „elhanya-
golt gyermekek” veszik igénybe a napközit. Úgy véljük, némi kárpótlást nyújtunk
ezekkel a foglalkozásokkal azoknak a gyermekeknek, akiknek környezete nem tud
megfelelő művelődési feltételt biztosítani, kellő érzelmi töltést adni. Sajnálattal kell
megemlítenem, hogy ezzel a lehetőséggel városunkban csak kevés iskola élt még
ideig. A már korábban említett felső tagozatos hátrányos helyzetű gyermekekből álló
csoport számára tervezett „művész-közönség találkozó”, az elmúlt tanév egyik legér-
tekesebb programja volt. Ez volt az első olyan közös szervezésünk, amelyet művelő-
dési központ gyermekfoglalkozások témájának közösen végeztünk, s mely-
ben az iskola által megfogalmazott elképzelések érvényesültek. Tervező munkánk
összehangolásában ma már a pozitív együttműködési készség dominál. Igényeinket
figyelembe veszik – a közművelődési szakemberek közül már vannak akik figyelem-
mel kísérik az új nevelési terv követelményeit. – Hasonló fejlődés tapasztalható a
Moziüzemi Vállalat műsorajánlata és az iskola által javasolt témák összehangolásában
is. Időben tudjuk tervezni az évfordulókhoz kapcsolódó filmeket és a szaktárgyak
tantervi anyagának feldolgozását, kiegészítését segítő irodalmi műveket, történelmi
eseményeket és a természet világát bemutató alkotásokat. Az úttörőcsapat által hir-
detett közművelődési játékokat, a „Barátunk a film”-mel kapcsolatos igényeinket is
figyelembe vette a városi mozi. – A múlt évben felmerülő problémákat is sikerült
kiküszöbölnünk. Az életkori sajátosságoknak megfelelő, előre tervezett filmeket vetített-
tük. Így az élmény befogadására jól fel tudtuk készíteni tanítványainkat. Az esetleges
műsorváltozásokról időben értesítették az iskolát. Nem fordult elő, mint korábban,
hogy ne jutott volna idő a szervezésre, vagy csalódás érte volna a gyermekeket, mert
nem azt a filmet láthatták, amire készültek. A mozi képviselőjével már megállapod-
tunk abban is, hogy a szaktárgyi igényeket összegyűjtve, rövid oktatófilmeket adnak
a tanórán történő vetítéshez. A technikai felkészültség és szervezés nem kis gondot
fog okozni e tervünk megvalósításában.

A *Kiskunsági Nemzeti Park Igazgatóságával együttműködésünk* a környezetvé-
delmi nevelés célját szolgálja.

A város kulturális intézményei által biztosított közművelődési tevékenységek
végso soron a pedagógus közvetlen irányításával épülnek be oktató-nevelő munkánk
folyamatába. A *gyakorlati kivitelezéshez* tág teret és maximális pedagógiai szabad-
ságot biztosíthatunk nevelőinknek. Vannak azonban olyan lényeges alapelvek, ame-
lyeket minden nevelőnek be kell tartania. Ezek valamennyiünk által ismertek, mégis
szükségesnek tartom felidézésüket, mert tapasztalatom szerint a mindennapi gyakor-
latban gyakran feledésbe merülnek. Ezek a következők:

- kellő érettség, alapismeret birtoklása a választott élmény befogadására;
- az egyéni adottság és irányultság figyelembevétele egyes tevékenységi körökbe irányításnál a tehetségek kibontakoztatására;
- a túlterhelés és alulterhelés problémájának megoldása érdekében a felkínált lehetőségek szelektálása, súlypontosítása;
- a fokozatosság elvének betartása, a közelebbitől a távolabbi, az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás;
- a művelődési hátrányokkal küszködő gyermekek fokozottabb figyelemmel kísérése;
- a tanítási időn kívül szervezett programokon való részvétel *önkéntes jellegének* érvényre jutása, ugyanakkor motiválással, tudatos orientálással a többoldalú képességfejlesztés érdekében *olyan területre is irányítsuk* tanítványainkat, *melyek iránt esetleg még nem érdeklődnek.*

A közművelődési intézmények által nyújtott programokat, tevékenységi formákat legeredményesebben a tanórán kívüli nevelés rendszerébe tudtuk beépíteni:

- a napközi otthon szabadidős foglalkozásaiba;
- az úttörőmozgalom közművelődési tevékenységeibe;
- a szülői munkaközösség által szervezett hétvégi szabadidős programokba;
- a szülők és a lakosság számára szervezett tudatformáló közművelő munkába;
- a velünk kapcsolatban álló üzemek szocialista brigádjai és tanítványaink közös kulturális programjaiba.

A fent felsorolt nevelési tényezők összehangolása, irányítása, működtetése, a közművelődési tevékenységek által azért is sikeres, mert felnőtt és gyermek egyaránt jobban kedveli az önként választható kötetlenebb formákat. A tanítási órán és iskolán kívüli nevelés rendszerébe viszonylag egyszerűbben és közvetlenül beépíthetők a kulturális intézmények programjai. A tanítási órákban kötöttségükből eredően *közvetettebb* módon, áttételeken keresztül kapcsolhatók be. Az intézmények közötti távolság és szervezeti különállásuk is ezt a módot teszi lehetővé.

Az említettekkel, remélem, sikerült érzékeltetni, miként törekszünk közművelődési politikánk szellemében az iskola és közművelődés összehangoltabb együttműködésére. Szerettem volna bizonyítani, hogy a jelenlegi körülmények és feltételek mellett – melyek nem olyan ideálisak, mint azok a „Komplex művelődési intézmények”, amik a jövőben fognak majd létesülni a permanens művelődés koncepciójának megvalósítására – lehetséges és eredményes a felnövekvő nemzedék érdekében együttműködni a pedagógusoknak és hivatásos közművelőknek.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. BÓRA FERENCNÉ
Kaposvár

Tapasztalatok és módszerek a 2. osztályos általános iskolai környezetismeret tanulásában és tanításában

A környezetismeret tantárgy eredményes tanításának néhány feltétele

A környezetismeret tanításának új koncepciója elsősorban szemléletváltozást igényel a pedagógustól, mely a nevelés elsődlegességének elfogadásában, az oktatás nevelésközpontú gyakorlatában – a nevelés és oktatás egységének helyes értelmezésében – juthat érvényre. A második osztályos környezetismereti munkafüzet jó eszközül szolgál a természet- és társadalomtudományos nevelésre. A nevelés primátusa a gyermek munkájában abban nyilvánul meg, hogy arra készítjük a tanulókat, hogy vessék össze a környezetről tanultakat a közvetlen környezetben tapasztaltakkal, s mindezek váltsanak ki bennük véleményt. A megfigyelés, a kísérlet a mérés útján nyert tények birtokában a tanulók eljutnak a valóság alapvető összefüggéseinek felismeréséig, s a realitás talaján állva vizsgálják közvetlen környezetüket, helyeslik, vagy kritizálják az ott tapasztaltakat. A nevelési hatás progresszivitása elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a munkafüzet a környezet objektív megismerésére, átalakítására, megváltoztatására, megvédésére készíti a tanulókat.

A gyerekek aktivitásának biztosításán kívül a környezetismeret eredményes tanításának feltétele a pedagógus alapos felkészülése az oktató-nevelő tevékenységre. A tanító csak akkor taníthatja eredményesen a tantárgyat, ha alaposan ismeri az iskolát körülvevő földrajzi, gazdasági, társadalmi környezetet. Ezért igyekezzék szisztematikusan tanulmányozni az iskolát körülvevő környezet múltját, jelenét, várható jövőjét. A környezet tényleges „feltérképezése” adhat alapot arra, hogy tanítványainkkal nem általában, hanem konkrétan és reálisan figyeltezzük, kutattassuk, vizsgáltsuk, mérjessük, csoportosíttassuk a környező valóság tárgyait, jelenségeit! Csak saját tapasztalatainkra támaszkodva tudjuk eldönteni, hogy a gyerekek objektív adatok, tények, ítéletek, szabályok, fogalmak birtokába jutottak-e. Úgy vélem, hogy az országban sok minden hasonló, vagy azonos a gyerekek közvetlen környezetében, de az eltérő vonás is sok. A munkafüzet nem menthet fel egyetlen pedagógust sem a közvetlen környezet alapos megismerése alól.

A tanulói személyiség fejlettségének megállapítása – a lemaradás és a kiugró tehetség korai felismerése –, a tanítás egyik legfontosabb feladatai közé tartozik. Osztályomat két évig vezettem, és az 1. osztály kezdetén meggyőződhettem, hogy a tanulók megközelítően harmad része gyenge fogalomismerettel, elmaradt verbális kifejezőképességgel, közösségi szempontból gátlásos magatartással rendelkezik. Az óvodába nem járt gyerekek esetében volt a legszembetűnőbb a nyelvhelyességi probléma, a szókészlet kis mennyisége, a tanulás szempontjából alacsony verbális intelligencia fejlettsége. Az indulási hátrány okát a szülők kultúra iránti igénytelenségében, alacsony iskolázottságában, az óvoda hiányában véltem felfedezni. Egy részük a demográfiai mozgás következtében kis településről került városba, másik részük nem régen

jutott lakáshoz. A hátrányok mérséklésére folyamatos együttműködést, eredményes kapcsolatot építettem ki a családi házzal, ezen kívül igyekeztem nevelési hatásokat biztosító élményekben részesíteni a tanulókat. A háttérből irányítottam olvasmányaik alakulását, jó ötletekkel befolyásoltam szabadidős foglalkozásaik megválasztását, kirándulásokat szerveztem, múzeumba, közművelődési intézményekbe, színházba, moziba vittem el tanítványaimat.

Osztályomban a második év végére bebizonyosodott, hogy az indulási különbségek felszámolásához a természettudományos nevelés is eredményesen hozzájárul, mert a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve a manuális módszereket: az összehasonlítást mérést, kísérletet állítja előtérbe. Az egyenlőtlenség tényleges helyzetét figyelembe véve – az egyes tanulókra lebontott – fejlődésükhöz igazodó differenciált foglalkozásokat valósítottam meg. A munkafüzet hasznossága, nevelést segítő ereje abban nyilvánult meg elsősorban, hogy visszacsatolást biztosított a tanulók teljesítményeiről, s így lehetővé vált a tanulás szabályozása. Pontosan tudtam, kik milyen szinten oldják meg a feladatokat, s kik miben szorulnak segítségre.

A munkafüzet által szorgalmazott, tapasztalatokra épülő tanulás élményét, csak demokratikus nevelési stílussal lehetett megvalósítani. Mindennapi munkámban beigazolódtott, hogy a pedagógiai hatásfolyamatban – a demokratikus vezetés következtében – a második osztályos tanulók rájönnek, hogy tőlük pontos megfigyelést, a valóság reális látását, közösségi tevékenységből származó tapasztalatokat és élményeket, variabilis gondolkodást, kritikai észrevételeket, ügyes manipulációs tevékenységet igénylek. Tudatosodott bennük, hogy a munkafüzet megoldása során nem gondolkodik, tevékenykedik helyettük senki sem, hanem a tapasztalatszerzésben és a feldolgozásban egyaránt aktivitást követelek meg, s az részesül sikerélményben, aki tudását a tapasztalatszerzés – a megfigyelés, az összehasonlítás, a mérés, a csoportosítás, a kísérlet – során bizonyította. Ehhez biztosítottam jó feltételeket ösztönző és derűs légkör megteremtésével, az érdeklődés és tudásvágy kialakításával s a követeléssel párosult bizalommal. A gyerekek nagy becsvágygal, a felfedezés örömétől áthatva oldották meg az egész tanév folyamán a munkafüzet feladatait, újra és újra nekilendülve kerestek választ az alapfokú problémákra, s élményt jelentett számukra a környezetismeret tantárgy keretei között végzett tapasztalatszerzés.

A tanulók pszichikus sajátosságainak fejlesztése

A környezetismeret munkafüzete a 7–8 éves gyermek pszichikus sajátosságaira épülő tantárgypedagógiai koncepció megvalósítását tette lehetővé. Nem végezhető a nevelő-oktató tevékenység eredményesen úgy, hogy a tanító ne legyen tájékozott a fejlődéslélektanban. Meggyőződtem arról, hogy a második osztályos gyerekek tanulásában a közvetlen tapasztalatnak döntő jelentősége van. A tanulók gyorsan és maradandóan jegyeznek meg olyan tényeket, fogalmakat, összefüggéseket, amelyek „érzékszervi konkrétságon” nyugszanak. A munkafüzet számtalan lehetőséget biztosított a korábban tapasztaltak emlékezetbe idézésére. Az egyes anyagrészek: a helyes és helytelen tanulói magatartás, a lakás, a világítás, a fűtés, az építkezés, a környezetszennyezés, a termelés, a természet, az időjárás, az évszakok stb. nyújtottak lehetőséget az emlékezet fejlesztésére.

A munkafüzet feladatai jól készítették elő az absztrakt fogalmi gondolkodást. Színes képek segítségével végeztek a gyerekek megfigyeléseket, összehasonlításokat, csoportosításokat, vizsgálódásokat, kísérleteket. Saját rajzaikkal viszont a korábbi tapasztalatok jelentek meg, melyek egyúttal a képzeletről is visszajelzést adtak. Az is kiderült a „rajzos feladatokból”, hogy a második osztályos gyerekek fantáziájába

egyre több reális elem kerül be, s ezt a tendenciát erősítette a környezetismeret tantárgya is.

Nem az ismeretanyag szóbeli kifejtése került előtérbe a környezetismeret keretében, a munkafüzet mégis sok lehetőséget kínált a beszédképesség fejlesztésére. „Beszélj a különböző iskolákról! Mondd el a képek segítségével, hogy milyen jogaid vannak az ábrázolt színhelyeken! Találj ki történetet, amelyben igaz, hogy Évi rendet'len, Gábor udvarias! Mi a véleményed ezekről a munkahelyekről és há'óhelyekről? Beszélgetsetek arról, hogyan keletkezhetek ezek a foglalkozásokat jelölő szavak! Mondd el, mi a foglalkozásuk azoknak, akik a képeken látható munkát végzik! Próbáld elmondani, hol rejtőznek az itt látható állatok! Kérdezz az ábrán látható állatok mérhető tulajdonságaira! Mondj példákat, számodra melyik állat a kedves, melyik érdekes.” A teljesség igénye nélkül felsoroltam néhány szóbeliségre vonatkozó feladatot. Ezek – s az általam kezdeményezett beszélgetések – a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését szolgálták. Nemcsak a magyarórán valósult meg a szóbeli közlés és kifejezés, az olvasás és szövegértés fejlesztése, hanem minden órán, – így a környezetismeret keretében is. A cselekvést, a tevékenységet, a beszélgetést, a manuális munkát szívesen végezték a tanulók, s hozzájuk mindig számtalan logikai művelet kapcsolódott, melyek eredményesen segítettek az absztrakt fogalmak kialakítását és a beszédképesség gazdagodását.

A teljesítmények szintjei az ismeretszerzésben

A környezetismereti munkafüzet korszerűségét bizonyítja, hogy segítségével gyors, egyszerű mérések végezhetőek. A mérés adatait a tanulók ismereteinek differenciált fejlesztésére fordítottam. A munkafüzet feladatai az ismeretelsajátítás különböző fokát követelték meg a tanulóktól. Ha kész válaszok (ismeretek) közül választottak a feladat végzése során a gyerekek, az ismeretszerzés legkönnyebb szintjét – a ráismerést – exteriorizálták: „Ruhavásárláskor mit jelentenek a számok, rövidítések?” (Képek alapján.) „Mennyi a legegészségesebb hőmérséklet a lakásban?” (Ráismerés 3 adat segítségével.) „Mit látunk (a képen) az épületek körül?” (A kert, a tér, az utca, a park, a liget, a rét, a főút, az erdő, az udvar, a mellékutca fogalmára ismertek rá fotóról a tanulók.) A házak típusaira való ráismerést követelte meg az a városról készült fotó, amelyhez a következő kérdés kapcsolódott: „Hogyan nevezzük a házakat?” A családi ház, a toronyház, a társasház, a lakótelepi panelház megnevezését a tankönyv adta meg, felismerésüket a tanulók a fotó szemlélése közben végezték el. „A munkafüzetben ábrázoltunk néhány növényi részt. Keresd meg azokat a szavakat, amelyek illenek az ábrákra!” A vadrózsa levele, a fenyőfa toboza, a csipkebogyó, a tölgyfa makk, mogyoró makk stb. szavak feltüntetésével ismertek rá a második osztályosok a színes ábrákon feltüntetett fogalmakra. A szemlélethez kötött ráismerés a nem régen tárgyalt ismeretre, a korábban tanultak ismételtesére egyaránt vonatkozhatott.

A megnevezés szintjén is követeltem a munkafüzet közbeiktatásával ismereteket. Ezekben az esetekben a tanulók mondták ki, írták le a fogalom, a jelenség nevét. Többek között az iskolák építéséhez használatos sokféle anyagot – a falak, a tető, az ajtók és ablakok, a padlózat, a díszítő elemek anyagát – kellett megnevezniük. A pályaválasztásra és a foglalkozások ismeretére vonatkozó kérdés is megnevezést követelte tőlük: „Sorolj fel néhány foglalkozást, amelyek közül majd választasz, ha nagyobb leszel!” „Mondd el, mi a foglalkozása azoknak, akik a képen látható munkát végzik!” A közlekedés eligazító tábláit is – képszemlélet alapján – nevezték meg a gyerekek. Az ismeretszerzés „második szintjét” – sok hasonló munkafüzeti feladat megoldásának következtében – jó színvonalon elsajátították tanítványaim. A munkafüzet megnevezéssel kapcsolatos foglalmainak, tényeinek, összefüggéseinek

nehézségi szintje fokozatosan nőtt, s ezzel párhuzamosan biztosítva volt az ismeretszinthez szükséges szemléltetés is.

Reprodukciós szinten alig, vagy nagyon kevés ismeretet tanultattam meg a gyerekekkel. A tudományos megismerés egyik fontos kérdése a környezetismeret tantárgyában, hogy a kisiskolás korban mellőzi a tananyag szóbeli kifejtését, megtanulását. Helyette – az életkori sajátosságokból eredően – előtérbe állítja a felfedezést, a tapasztalatszerzést. A munkafüzet lehetővé tette, hogy a gyerekek saját erejükből ériék el a tantervi követelményeket, s maguk jöjjenek rá az elemi összefüggésekre. A tankönyv nem fogalmazza meg a leírást, a szabályt, a fogalmakat, s nem igényli ezek verbális teljesítését, s a korszerűség nyilvánul meg abban is, hogy az aktív megismerésig vezeti el a tanulókat.

Tevékenységre nevelés a tankönyv feladatai alapján

Az ismeretszerzés szorosan összefügg a tevékenységgel, s az utóbbi nélkül nincs igazi tudás. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve megköveteli a tanulóktól, hogy a környezetismeret tantárgy keretében „ismerkedjenek meg elemi fokon a kutató módszerekkel, vizsgálódjanak önállóan, szerezzenek közvetlen tapasztalatokat és állandóan bővíthető, tudományosan igazolt ismereteket a természeti és társadalmi valóságról.” A környezetismereti munkafüzet korszerűségének egyik értékmérője, hogy képes-e motiválni a tanulók tevékenységét. Munkámban a motiváció ereje abban rejlett, hogy a környezetismeret tantárgyának koncepciója érvényesült a tanulásban: a tanulók átértékelték a vizsgálódás és „kutatás” örömet, tevékenységre serkentő izgalmait. Megvizsgálták a feladatok végrehajtása során a jelen iskoláját és benne saját jogaikat és kötelességeiket. „Visszanyomoztak” a múltba, s számbavették saját tanulásuk jövőbeni céljait is. „Minősítették” a lakások kényelmét és esztétikumát. Közben mértek, csoportosítottak, összehasonlítottak. Ezáltal sikerélményben részesültek, mert saját erejükből jutottak az ismeretek birtokába. Megtanultak „gazdálkodni” az idővel, s ez tervezést, okos beosztást, felelősséget igényelt tőlük. A környezetükben levő foglalkozások titkait „kifürkészték”, közben tájékozódtak, tényeket állapítottak meg, véleményt mondtak, gondolkodtak, konstruáltak, rajzoltak, megfigyeléseket végeztek. Mindezek érdekesek voltak számukra, s érzelmeket váltottak ki bennük. Bebizonyosodott, hogy a „kutató feladatok” fejlesztették kitartásukat és szorgalmukat, s szinte szenvedélyükké vált az elmélyült vizsgálódás. A közlekedés szabályainak gyakorlása új helyzetek elé állította a gyerekeket, a természet „tanulmányozása” és megfigyelése pedig mindig sok érdekességet kínált számukra. A feladatokkal való megbirkózás igénybe vette kezdeményező készségüket, a problémák megoldásával járó feszültség újabb tevékenységre serkentette őket. A becslések, viszonyítások, összevetések alkalmat adtak a motiváló erejű, fordulatos megoldásokra, a humorra, a játékosságra.

A munkafüzet biztosította, hogy szorosan összekapcsolódhasson – egységet alkosson – a kognitív és az operatív tevékenység. Osztályom tanulói a tankönyv feladatait változatos tevékenység keretében oldották meg: írásban, rajzban, kísérlettel, gyűjtőmunkával. A tudásszerzésben túlsúlyban volt az operatív tevékenység, melyet állandóan figyelemmel kísértem. A gyerekek számára szervezett tevékenység alsó szintjét – az életkori sajátságokhoz fokozatosan igazodó külső algoritmust – mindenki jó szinten teljesítette. A gyerekek második osztályban tanulmányaik kezdetén voltak, természetesen, hogy a tevékenység legszemléletesebb módja, a kívülről (tanítótól, tankönyvből) kapott algoritmus kapott elsőbbséget. A munkafüzetben található képek, táblázatok, mellékletek adták meg lépésről lépésre a tevékenységhez az eligazítást. A tevékenység rögzítése írásban, rajzban, szóképek elrendezésében, csoportosításában történt meg.

Felismertem, hogy a tankönyvben található minden összehasonlítás is algoritmizált egységekből áll, s a feladatok számtalan rávezetést tartalmaznak az összehasonlítás logikai műveletének elvégzéséhez. Természetesen a gyerekek verbálisan nem tanulták meg e műveletvégzés jellemzőit, hanem számtalan példán gyakorolták végrehajtását. A tevékenység került előtérbe, melynek keretében a tanulók megvizsgálták az összehasonlítandó tárgyakat, jelenségeket, tisztázták milyen szempontok alapján szükséges elvégezni az összevetést, majd a hasonlóság és különbözőség megfogalmazására került sor.

A tankönyv táblázatainak kitöltése, a csoportosítások, a rendezés operatív tevékenységet, „kézzel végzett munkát” jelentett tanítványaim számára. Legtöbbször frontális osztálymunkában próbálgatták a helyes megoldást, majd a legjobbak önállóan, az osztály nagyobb része csoportfoglalkozás keretében, a nehézségek segítségével tevékenykedtek. Az aktivitás az ilyen típusú feladatok végrehajtásakor igen élénk volt, s a gyerekek később is nagy ovációval fogadták a „mellékleteket feldolgozó ollós munkát”, s megtanulták, hogy a leírt sorrendben ésszerű a tevékenységet végrehajtani.

Osztályomban minden környezetismereti tanulókísérlet sok örömmel, sikerélményt kiváltó tevékenységgel párosult. Az egyik legkorszerűbb követelmény – a cselekedtetés és aktivitás – jól érvényesült a kísérletek előkészítésében, megszervezésében, lebonyolításában és feldolgozásában. A feladatok manualitásra, megfigyelésre, a tapasztaltak regisztrálására, következtetésekre, alapos tény és fogalomismeretre ösztönözték tanítványaimat.

A munkafüzet segítségével – a 8 éves tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével – sok alapfokú problémát oldattam meg a gyerekekkel. A probléma hiányos algoritmusú tevékenység, a megoldásában vagy a végrehajtás menete, vagy a logikai feltétel keresendő. A kutatói módszer alapját a problémák felismerésében, megoldásában az erőfelfejtés, s az ebből származó siker élménye adja meg. Mindezeket figyelembe vettem, s azt tapasztaltam, hogy az elemi szintű problémákat a már megtanult sémákkal nem tudják tanítványaim megoldani, többlet aktivitásra, gondolkodásra, töprengésre van szükségük. A tanulók egy része a munkafüzet által felvetett problémára többféle választ is tudott adni, s gyakran kritikai észrevételeket is megfogalmaztak.

A mérési tevékenység elsajátításának első időszakában az utánpótlást állítottam előtérbe. Alapja a tankönyv volt, amelynek képei és feladatai mérésre készítették a tanulókat, s jól érzékeltették a mérés szükségességét, gyakorlati hasznát. Az „utánpótlás” kiindulási alapot adott a becslésekhez, melyek izgalmas játékot, versenyt indítottak el, kiderült, hogy melyik gyerek találja el a kényelmes étkezés és otthoni tanulmányi munka, a hellyel való jó gazdálkodás, az öltözködés méreteit, a távolság-hosszúság-szélesség-magasság adatait, a térfogat, a hőmérséklet, a terület-felület, s az idő tényeit. A becsléseket tanítványaim összevetették a közösen ellenőrzött mérésekkel, melyek a valóság megismerésének objektivitását biztosították. Természetesen a mérési technikáját bemutattam a gyerekeknek, s az egyes tevékenységi mozzanatait sok helyzetben gyakoroltattam. A mérések kezdetben pontatlanok, a tanulók ügyetlenek voltak. Az ismételt tevékenykedtetés a mérésekkel szükséges manuális ügyességet, s a követelmények betartásának javulását, gyorsaságát, megbízhatóságát eredményezte.

A legjellemzőbb módszerek

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve és a vele szinkronban levő környezetismereti munkafüzet sugalmazta, megkövetelte a speciális – sok esetben az alsó tagozatban eddig egyáltalán, vagy ritkán használt – módszerek alkalmazását.

A vita módszerét a kezdeti időszakban nem akartam, de nem is tudtam volna alkalmazni. Ennek oka a gyerekek egy részének gyenge szóbeli kifejezőképességében keresendő elsősorban. Amikor e hátrány lassan mérséklődött, a gyerekek kezdeményezése megnőtt, egyre többször kérdeztek tőlem, s néhány – számukra érdekes – témában egymás véleményére is kíváncsiak voltak. Később már egy-egy kérdés megvitatását is igényelték, s ezzel jelentősen befolyásolták a „közvélemény” kialakulását. Igaz, hogy kezdetben vita helyett inkább a veszekedés és a személyeskedés volt a jellemző. Később bebizonyosodott, hogy a második osztályosok is képesek egyszerű, alapfokú vitára. Több alkalommal közvetlenül beleszóltam a vitába, mert a helytelen tapasztalatokat és a belőle fakadó hamis következtetéseket fogadta volna el a közösség. Rájöttem, hogy az elemi szintű viták során ügyelni kell, hogy a befolyásolás ne csak az aktivitást, hanem a tényleges (reális) – a természet- és társadalomtudományos alapokon nyugvó – érték elfogadását biztosítsa. Második osztályosaim a tanév vége felé kezdték csak „megtanulni” a helyes vitatkozást. Tudatosan – igaz, hogy nagyon kezdeti színvonalon – a munkafüzet feladataira támaszkodva alakítottam ki a „tapasztalatok cseréjét”. Dicsérettel bíztattam, motiváltam, de maga a vita is ösztönzőleg hatott a gyerekekre, edzette bátorságukat, fejlesztette „fellelkesüket” és önálló gondolkodásukat. Nem állítom, hogy ezt a módszert hiba nélkül alkalmaztam, de tanítványaim azt megtanulták, hogy társaik véleményét figyelmesen kell meghallgatni, s akkor szóljanak, ha új gondolatuk van, vagy ellent akarnak mondani a fellelkes kérdés kapcsán. Megértették, hogy álláspontjukat röviden, tömören, világosan, érthetően kell megfogalmazniuk. A tanterv „igénye” alapján – a munkafüzet közbeiktatásával – a vita módszerét – néhány alkalommal – eredményesen alkalmaztam.

A tanterv a kisiskolás gyerekek számára is „bevezette” a kísérlet módszerét. A tanulói kísérlet előtt a munkafüzet lehetőségeket teremtett a megfigyelések irányítására. A megfigyelés igen gyakran érdeklődést keltett, mely a kísérlet végrehajtásában kamatozódott a legjobban. A kísérletek előtt a munkafüzet lehetőséget teremtett a tanulói tennivalók számbavételére. A kísérlet alatt a gyerekek a bekövetkezett változások alapfokú regisztrálását végezték el. A „lejegyzés” technikájában a rövidsége, szabatossága, pontossága törekvés érvényesült, ami reális – valósághoz tapadó – gondolkodást követelt meg a tanulóktól. A kísérlet végén a megfigyelt, rögzített tényekből következtetéseket vonattam le, s összefüggések megállapítására készítettem tanítványaimat.

Még nem olyan régen elképzelhetetlen volt, hogy 8 éves gyerekek olyan gyakran dolgozzanak önállóan a tankönyvvel (munkafüzettel), mint amennyit tevékenykedtek, tanultak környezetismereti munkafüzetükből. A problémafelvetésre, a tényanyagnyújtásra, az alapfokú elemzésre és általánosításra, a bevésésre, a megszilárdításra, az ellenőrzésre, az alkalmazásra nyílt lehetőség a munkafüzet közbeiktatásával. A tanulást motiválta a színes képanyag, mely a szemléltetés módszerkombinációinak adott tért, s melyek sokszor humort, tréfát is tartalmaztak. A „tanulói munkáltatás” jelentős része rajzban, írásban, cselekedtetésben, manualitásban, tevékenységekben történt meg.

A második osztályban – a környezetismeret munkafüzetében – új igény („jel”) lépett be, mellyel olvasásra készítették a gyerekeket. Összesen háromszor fordult elő, hogy a munkafüzet könyvet ajánlott. Pedig szinte minden anyagrésszel lehetőséget kínált, hogy a gyerekek ismereteiket olvasás útján bővítsék. Kevés volt az olvasásra ösztönző jelzés a munkafüzetben – érthető ez –, hiszen nem biztos, hogy az ajánlott könyvek megtalálhatók az adott iskolában. Ezért iskolánk könyvtárának beszerzését és a tanulók által gyűjtött könyveket figyelembe véve, gyakran „invitáltam” olvasásra a gyerekeket. Az olvasás lehetővé tette, hogy a közvetlen tapasztalat útján szerzett ismeretek

kiegészüljenek közvetett tapasztalatokkal. Az olvasottak más szempontok alapján összegezték, mutatták be mindazokat, amelyeket a gyerekek megfigyeltek, érzékeltek, „átéltek”, megvizsgáltak, s kísérletben tapasztaltak. Mindezek ébrentartották az érdeklődést, kielégítették a tudásvágyat, de egyúttal mindig újabb problémákat (kérdéseket) vetettek fel a gyerekeknek, melyek felébresztették a kíváncsiságot, a további kutató, megismerő vágyat.

Minden didaktikai módszert áthatottak – velük összefonódtak – a nevelési módszerek. A legjobban a nevelési módszerek alkalmazására gyakorolt ösztönző hatást a munkafüzet, hiszen az ismeretszerzés és tevékenység elképzelhetetlen volt a meggyőzés eljárásai nélkül. A biztatás, elismerés, helyeslés, dicséret, jutalmazás a gyerekek számára megerősítést jelentett, s újabb eredmények elérésére sarkallta őket. A példa, a példakép az azonosulást, a bírálat és önbírálat az elzárkózás és elutasítás lehetőségét biztosította, a játékos módszerek kedvet ébresztettek a közösen végzett munkához, a verseny nagyobb erőfeszítések kiváltását segítette elő. A módszerek eszközül szolgáltak, hogy pályafutásom alatt a tanulók az elmúlt tanévben a környezetismeret tantárgyban – a nehézségek, kisebb megtorpanások, időszakos visszaesések ellenére – a legjobb eredményt érték el, miközben neveltségi szintjük is a tudásukkal párhuzamosan – előnyösen alakult.

ZÁTONYI SÁNDOR
Budapest

A reprezentatív eredményvizsgálat feladatlapjai — Fizika 7. osztály —

A minisztérium rendelkezésének megfelelően, az 1979/80. tanévben a 6. osztályban, majd az 1980/81. tanévben a 7. osztályban reprezentatív eredményvizsgálatot végeztünk az ország 70 iskolájában. A vizsgálat célja annak megállapítása volt, hogy a tanulók milyen mértékben teljesítik az 1978-ban bevezetett új fizikatanterv követelményeit.

A vizsgálatnál a *tananyag megértésének, alkalmazni képes tudásának* a mértékéről kívántunk tájékozódni. Ezért mindegyik feladat a tanult tények, jelenségek, fogalmak, összefüggések, törvények *konkrét szituációban történő felismerését, alkalmazását* kívánta meg.

Az eredményvizsgálatot a területileg illetékes szakfelügyelők közreműködésével végeztük. Az adott iskolákban tanító fizikatanárokkal együtt ők javították a feladatlapokat is. A feladatlapok összeállítása, az osztályok adatainak összegzése, értékelése az Országos Pedagógiai Intézetben történt.

A 6. osztályos feladatlapokat a Módszertani Közlemények 1981. évf., 5. számában tettük közzé. A 7. osztályos vizsgálatához használt feladatlapokat az alábbiakban közöljük, megjelölve az egyes feladatok után, hogy azok milyen szintű (optimum, minimum) követelmények ellenőrzésére szolgálnak. (E követelményszintek megjelölése nem szerepelt az eredeti feladatlapokon.)

Tájékoztatásul jelezzük, hogy a vizsgálat során a 7. osztályos tanulók témakörönként az alábbi eredményeket érték el.

Témakör, csoport	Tanulók száma	Optimum %	Minimum %	Együtt %
I. A)	890	58,3	62,0	60,1
B)	861	54,8	62,9	58,8
II. A)	901	47,2	61,0	54,1
B)	901	45,8	59,5	52,7
III. A)	923	40,6	70,2	55,4
B)	905	41,5	70,3	55,9

I. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

A) csoport

1. Hogyan nevezzük a testek pozitív elektromos tulajdonságú alkotórészeit, amelyek az anyag részecskéibe beépültek, helyhez kötöttek?

(Optimum)

1

2. A műanyag vonalzót ruhadarabbal dörzsöljük. A vonalzón elektrontöbblet jön létre. Milyen töltésű lesz a vonalzó?

..... töltésű.

(Optimum)

1

3. Negatív töltésű elektroszkóp tányérjához pozitív töltésű rudat közelítünk. (A rúd nem ér az elektroszkóphoz.) Mit tapasztalunk?

Az elektroszkóp mutatója

(Optimum)

1

4. A rézvezeték keresztmetszetén 1 másodperc alatt 3 C töltés halad át. Mekkora az áramerősség?

$I = \dots\dots\dots$

(Optimum)

1

5. Áramkört létesítünk hálózati áramforrásból, vezetékből, vasalóból, kapcsolóból. Mi a fagyasztó ebben az áramkörben?

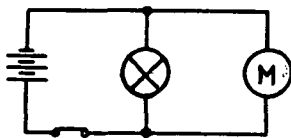
(Minimum)

1

6. Mi az áramforrás ebben az áramkörben?

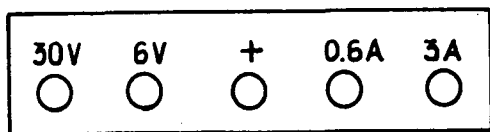
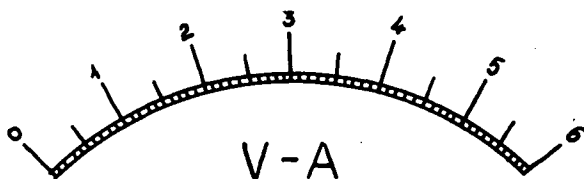
(Minimum)

1



7. A rajz a tanulókísérleti műszer skáláját ábrázolja. A műszerrel olyan áramforrás feszültségét akarjuk megmérni, amelyen 9 V felírás olvasható!

- Jelöld meg nyíllal a műszernek azt a két kivezetését, amelyhez az áramforrást kapcsolod!
- Karikázd be a műszernek azt a kivezetését, amelyhez az áramforrás negatív sarkától jövő vezetékét kapcsolod!
- A ténylegesen zárt feszültség 8 V. Jelöld meg a műszer skáláján, meddig tért ki a mutató!



(Minimum)

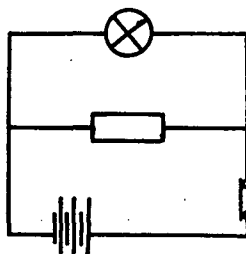
3

8. Meg akarjuk mérni az izzólámpa két kivezetése között a feszültséget és a főágban folyó áram erősségét.

a) Egészítsd ki a kapcsolási rajzot a feszültségmérő és az áramerősségmérő műszer áramköri jelével!

b) A zsebizzón 0,2 A, az ellenálláson 0,1 A erősségű áram halad át. Mit mutat a főágba kapcsolt áramerősségmérő műszer?

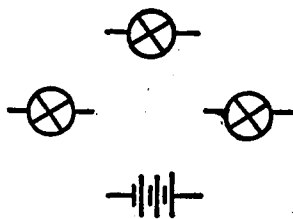
$I = \dots\dots\dots$



(Minimum)

3

9. Egészítsd ki az ábrát a vezetékek rajzával úgy, hogy a három izzó soros kapcsolásban legyen az áramkörben!



(Minimum)

1

10. Három darab 1,2 V feszültségű elemet kapcsolunk először sorba, majd párhuzamosan. Mekkora az így nyert telep feszültsége?

Sorba kapcsolás esetén $U = \dots\dots\dots$

Párhuzamos kapcsolás esetén $U = \dots\dots\dots$

(Optimum)

2

11. Ugyanazon fogyasztó kivezetései között először 8 V, másodszor 24 V feszültséget mérünk. Hasonlítsd össze a fogyasztón átfolyó áram erősségét e két esetben!

A második esetben a fogyasztón átfolyó áram erőssége $\dots\dots\dots$ mint az első esetben.

(Minimum)

1

12. Egy alumíniumhuzal ellenállása 3 Ohm. Közepén kettévágjuk. Mekkora az egyik huzaldarab ellenállása?

(Optimum)

1

13. A diavetítő izzólámpáját 12 voltos áramforráshoz kapcsoljuk. A rajta átfolyó áram erőssége 3 A. Mekkora az izzólámpa ellenállása?

(Minimum)

2

14. A 20 Ohm ellenállású forrasztópákát 48 V feszültségű áramforráshoz kapcsoltuk. Mekkora erősségű áram halad át a forrasztópákán?

(Optimum)

2

15. Egy 10 Ohm és egy 14 Ohm ellenállású fogyasztót kapcsolunk sorosan az áramkörbe. A rajtuk áthaladó áram erőssége 0,5 A.

a) Mekkora a két fogyasztó eredő ellenállása?

$R = \dots\dots\dots$

b) Mekkora feszültségű áramforráshoz kapcsoltuk a két fogyasztót?

(Optimum)

3

Összesen:

24

I. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

B) csoport

1. Hogyan nevezzük a testek részecskéinek negatív elektromos tulajdonságú alkotórészeit, amelyek a fémekben szabadon is elmozdulhatnak?

(Optimum)

1

2. Az üvegrudat szőrmével dörzsöljük. Az üvegrúdon elektronhiány jön létre. Milyen töltésű lesz az üvegrúd?

$\dots\dots\dots$ töltésű.

(Optimum)

1

3. Negatív töltésű elektroszkóp tányérjához negatív töltésű rudat közelítünk. (A rúd nem ér az elektroszkóp tányérjához.) Mit tapasztalunk?

Az elektroszkóp mutatója $\dots\dots\dots$

(Optimum)

1

4. Az alumíniumvezeték keresztmetszetén 1 másodperc alatt 5 C töltés halad át. Mekkora az áramerősség?

$I = \dots\dots\dots$

(Optimum)

1

5. Áramkört létesítünk zsebletepből, vezetékből, elektromotorból, kapcsolóból. Mi az áramforrás ebben az áramkörben?

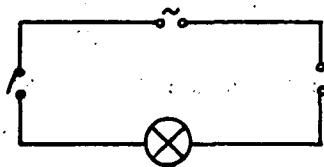
(Minimum)

1

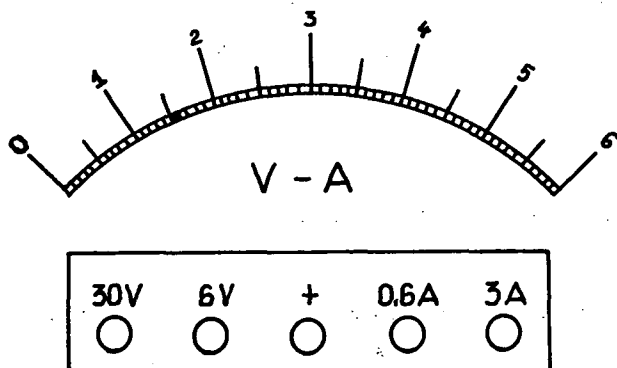
6. Mi a fogyasztó ebben az áramkörben?

(Minimum)

1



7. A rajz a tanulókísérleti műszer skáláját ábrázolja. A műszert olyan áramkörbe akarjuk kapcsolni, amelyben a várható áramerősség kb. 1. A.



- a) Jelöld meg nyíllal a műszernek azt a két kivezetését, amelyhez a vezetékeket kapcsolod!
 b) Karikázd be a műszernek azt a kivezetését, amelyhez az áramforrás negatív sarkától jövő vezetékét kapcsolod!
 c) A ténylegesen mért áramerősség 0,8 A. Jelöld meg a műszer skáláján, meddig tért ki a mutató!

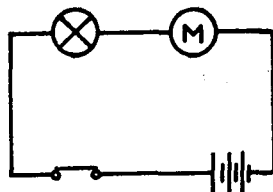
(Minimum)

3

8. Meg akarjuk mérni az izzólámpa két kivezetése között a feszültséget és az áramkörben folyó áram erősségét.

- a) Egészítsd ki a kapcsolási rajzot a feszültségmérő és az áramerősségmérő műszer áramköri jelével!
 b) Az áramerősség-mérő műszer 0,2 amper mutat. Mekkora az izzón áthaladó áram erőssége?

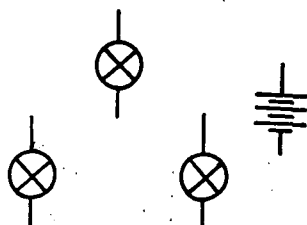
$I = \dots\dots$



(Minimum)

3

9. Egészítsd ki az ábrát a vezetékek rajzával úgy, hogy a három izzó párhuzamos kapcsolásban legyen az áramkörben!



(Minimum)

1

10. Három darab 1,5 V feszültségű elemet kapcsolunk először párhuzamosan, majd sorosan. Mekkora az így nyert telep feszültsége?

Párhuzamos kapcsolás esetén $U_p = \dots\dots$

Soros kapcsolás esetén $U = \dots\dots$

(Optimum)

2

11. Ugyanazon fogyasztó kivezetései között először 110 V, másodszor 220 V feszültséget mérünk. Hasonlítsd össze a fogyasztón átfolyó áram erősségét a két esetben!

A második esetben a fogyasztón átfolyó áram erőssége, mint az első esetben.

(Minimum)

1

12. Két, azonos méretezésű rézhuzal ellenállása külön-külön 3–3 Ohm. A két huzalt összesodorjuk. Mekkora lesz az együttes ellenállásuk?

$R = \dots\dots\dots$

(Optimum)

1

13. A kávéfőzőt 220 voltos hálózati áramforráshoz kapcsoljuk. A rajta átfolyó áram erőssége 2 A. Mekkora a kávéfőző ellenállása?

(Minimum)

2

14. Az 50 Ohm ellenállású hőszugárzón 4,4 A erősségű áram halad át. Mekkora feszültségű áramforráshoz kapcsoljuk?

(Optimum)

2

15. Egy 20 Ohm és egy 28 Ohm ellenállású fogyasztót kapcsolunk sorosan az áramkörbe. Az áramforrás feszültsége 24 V.

a) Mekkora a két fogyasztó eredő ellenállása?

$R = \dots\dots\dots$

b) Mekkora a fogyasztókon áthaladó áram erőssége?

(Optimum)

3

Összesen:

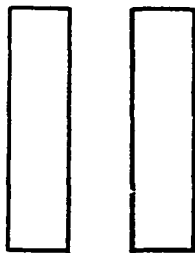
24

II. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

A) csoport

1. A rajz a harckocsi láncalpainak talajjal érintkező felületeit mutatja felülnézetben. Vonalkázd be a rajzon azt a nyomott felületet, amelyet számításba kell venni a nyomás kiszámításakor!



(Minimum)

1

2. A 100 g tömegű vizet 1 m² alapterületű tálca alá öntjük. A víz egyenletes vastagságban lepi el a tálca alját.

a) Mekkora a víz nyomása ebben az esetben?

$p = \dots\dots\dots$

b) Mekkora a víz nyomása akkor, ha ugyanennyi vizet 0,5 m² alapterületű tálca alá öntünk?

$p = \dots\dots\dots$

(Minimum)

2

3. Négy egymásra helyezett téglát talajra ható nyomása 7000 Pa. Leemeljük a két felső téglát. Mekkora a visszamaradó két téglát nyomása?

$p = \dots\dots\dots$

(Optimum)

1

4. A pincében 39 000 N súlyú szénnek tárolnak 6 m² területen egyenletes vastagságban. Mekkora a szén nyomása?

(Minimum)

2

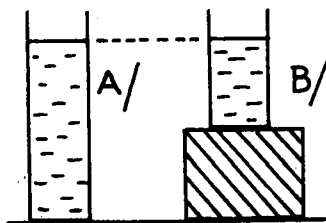
5. A teherautó talajra ható nyomása 250 kPa, kerekeinek talajjal érintkező felülete 0,12 m². Mekkora a teherautó súlya?

(Optimum)

3

6. Hasonlítsd össze a két edény aljára ható hidrosztatikai nyomást! (Mindkét edényben víz van.)

Az A) edényben az edény aljára ható hidrosztatikai nyomás, mint a B) edényben.



(Optimum)

1

7. Az egyfolyadékos közlekedő edény jobb oldali szárát megdöntjük, s megvárjuk, hogy a folyadék nyugalomban legyen. Hasonlítsd össze a két szárban levő folyadék felszínét!

A jobb oldali szárban levő folyadék felszíne van, mint a baloldali szárban.

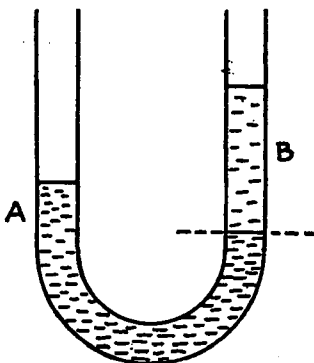
(Minimum)

1

8. A rajz kétfolyadékos közlekedőedényt ábrázol. A folyadék nyugalomban van.

a) Hasonlítsd össze a két folyadék sűrűségét! Az A) betűvel jelzett folyadék sűrűsége mint a B) betűvel jelzett folyadék sűrűsége.

b) Hasonlítsd össze a nyomást a két folyadék közös felületének a síkjában! Az A) betűvel jelzett folyadék nyomása, mint a B) betűvel jelzett folyadék nyomása.



(Optimum)

2

9. A vízbe állított üveg hajszálcsőben a víz szintje van, mint a csővön kívüli víz szintje.

(Minimum)

1

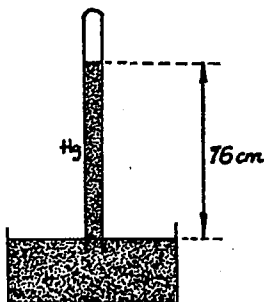
10. A csőben levő 76 cm magas higanyoszlop hidrosztatikai nyomása 103 kPa.

a) Mekkora a levegő nyomása?

$p = \dots\dots\dots$

b) Miként változik a csőben levő higanyoszlop magassága, ha a légnyomás nő?

A csőben levő higanyoszlop magassága



(Optimum)

2

11. Mekkora felhajtó erő hat a vízbe merülő 100 cm³ térfogatú rézdarabra?

(Minimum)

2

12. Vízbe merül az 1 m³ térfogatú 72 000 N súlyú öntöttvas tömb. A víz sűrűsége 1000 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$.

a) Mekkora a kiszorított víz súlya?

G =

b) Mekkora felhajtóerő hat a vastömbre?

F =

c) Mekkora erővel lehet a vastömböt a vízben tartani?

F =

(Optimum)

3

13. A tölgyfa sűrűsége 800 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$.

a víz sűrűsége 1000 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$;

a petróleum sűrűsége 800 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$;

a benzin sűrűsége 700 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$;

Mi történik akkor, ha a tölgyfadarabot vízbe, majd petróleumba, s végül benzinbe tesszük?

a) Ha vízbe tesszük a tölgyfadarabot, akkor

b) Ha petróleumba tesszük a tölgyfadarabot, akkor

c) Ha benzinbe tesszük a tölgyfadarabot, akkor

(Minimum)

3

Összesen:

24

II. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

B) csoport



1. A rajz a gépkocsi kerekeinek talajjal érintkező felületeit mutatja felülnézetben. Vonalkázd be a rajzon azt a nyomott felületet, amelyet számításba kell venni a nyomás kiszámításakor?



(Minimum)

1

2. Az üzletekben olyan papírt is árusítanak, amelyből az 1 m² nagyságú darab 100 g tömegű.

a) Mekkora a nyomása ennek a papírdarabnak?

p =

b) Mekkora a nyomás akkor, ha ebből a papírdarabból kettőt helyezünk egymásra?

p =

(Minimum)

2

3. A raktárban tárolt kukorica nyomása 210 Pa. Szárítás végett háromszor akkora területre terítik szét egyenletes vastagságban, mint amekkora területen eredetileg volt. Mekkora lett így a kukorica nyomása?

p =

(Optimum)

1

4. Az erdőben kivágott és halomba rakott fa súlya 4250 N, s 5 m² felületen érintkezik a talajjal. Mekkora a fa nyomása?

(Minimum)

2

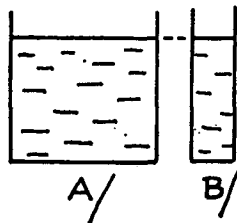
5. Az esztergagép súlya 25 000 N, a padlóra ható nyomása 50 kPa. Mekkora felületen érintkezik az esztergagép a padlózattal?

(Optimum)

3

6. Hasonlítsd össze a két edény aljára ható hidrosztatikai nyomást! (Mindkét edényben víz van.)

Az A) edényben az edény aljára ható hidrosztatikai nyomás, mint a B) edényben.



(Optimum)

1

7. Az egyfolyadékos közlekedőedény bal oldali szárát megemeljük, s megvárjuk, hogy a folyadék nyugalomba legyen. Hasonlítsd össze a két szárban levő folyadék felszínét!

A bal oldali szárban a folyadék felszíne van, mint a jobb oldali szárban.

(Minimum)

1

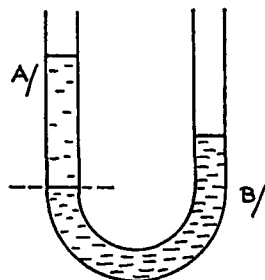
8. A rajz kétfolyadékos közlekedőedényt ábrázol. A folyadék nyugalomban van.

a) Hasonlítsd össze a két folyadék sűrűségét!

Az A) betűvel jelzett folyadék sűrűsége mint a B) betűvel jelzett folyadék sűrűsége.

b) Hasonlítsd össze a nyomást a két folyadék közös felületének a síkjában!

Az A) betűvel jelzett folyadék nyomása mint a B) betűvel jelzett folyadék nyomása.



(Optimum)

2

9. A higanyba állított üveg hajszálcsőben a higany szintje van, mint a csővön kívüli higany szintje.

(Minimum)

1

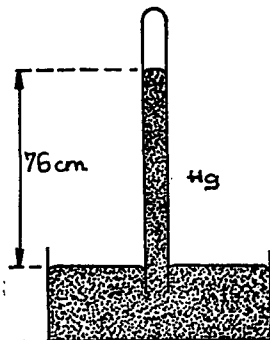
10. A levegő nyomása 103 kPa.

a) Mekkora a csőben levő, 76 cm magas higanyoszlop hidrosztatikai nyomása?

$p = \dots\dots\dots$

b) Miként változik a csőben levő higanyoszlop magassága, ha csökken a légnyomás?

A csőben levő higanyoszlop magassága



(Optimum)

2

11. A vízbe merülő ólomdarabra 1 N felhajtó erő hat. Mekkora az ólomdarab térfogata?

(Minimum)

2

12. Vízbe merül az 1 m³ térfogatú, 27 000 N súlyú alumíniumtömb. A víz sűrűsége 1000 $\frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$:

a) Mekkora a kiszorított víz súlya?

G =

b) Mekkora az alumíniumtömbre ható felhajtóerő?

F =

c) Mekkora erővel lehet az alumíniumtömböt a vízben tartani?

F =

(Optimum)

3

13. A tölgyfadarab úszik a víz felszínén, de elmerül a benzinen; ha pedig petróleumba tesszük lebeg. Hasonlítsd össze a tölgyfa sűrűségét a víz, a benzin és a petróleum sűrűségével!

a) A tölgyfa sűrűsége, mint a víz sűrűsége.

b) A tölgyfa sűrűsége, mint a benzin sűrűsége.

c) A tölgyfa sűrűsége, mint a petróleum sűrűsége.

(Minimum)

3

Összesen:

24

III. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

A) csoport

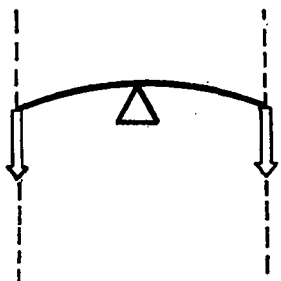
1. A rajzon ábrázolt téglát jobbra, vízszintes irányban eltoljuk helyéről. Ábrázold az erőt!



(Optimum)

1

2. Emelőként használunk egy görbe rudat. Rajzold meg az erőkarokat!



(Minimum)

1

3. A mérleghinta egyik oldalán a forgástengelytől 1,2 m távolságra ül a 420 N súlyú gyerek. Mekkora a forgatónyomaték?

(Minimum)

2

4. Az egyoldalú emelőre ható erő forgatónyomatéka 12 m·N. Mekkora az ellenkező irányba forgató erő forgatónyomatéka egyensúly esetén?

M =

(Minimum)

1

5. A 900 N súlyú ládát emelőrúd segítségével 100 N erővel tudjuk egyensúlyban tartani. A teherkar 0,1 m. Mekkora az erőkar?

(Optimum)

3

6. Milyen emelő a harapófogó és az olló?

A harapófogó oldalú emelő;
az olló oldalú emelő.

(Minimum)

2

7. A lejtőn levő kiskocsit egyensúlyban tartjuk. Hasonlítsd össze a kiskocsi súlyát és az egyensúlyban tartáshoz szükséges erőt!

A kiskocsi egyensúlyban tartásához szükséges erő mint a kiskocsi súlya.

(Minimum)

1

8. Jóska és Pista súlya egyenlő. Jóska az enyhe emelkedésű szerpentinúton megy fel a völgyből a hegy tetejére, Pista a rövidebb, meredek úton. Hasonlítsd össze a kettőjük által kifejtett erőt és a végzett munkát!

a) Jóska erőt fejt ki, mint Pista.

b) Jóska munkavégzése, mint Pista által végzett munka.

(Optimum)

2

9. Az autó motorja 59 800 kJ munkát végzett, miközben az autó eljutott az egyik városból a másikba. Eközben 2 kg $46\,000 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}}$ égéshőjű benzint fogyasztott a motor. Mekkora a hatásfok?

(Optimum)

3

10. Hol állítják elő a gőzturbína lapátjaira áramló gőzt?

.....

(Minimum)

1

11. Melyik két ütemben van nyitva valamelyik szelep a négyütemű benzinmotor működése közben?

.....

.....

(Minimum)

2

12. A vízmelegítő (bojler) 30 másodperc alatt 630 000 J-lal növeli a víz belső energiáját. Mekkora a teljesítménye?

(Minimum)

2

13. Az esztergagép motorjának a teljesítménye 5,4 kW. Mennyi munkát végez a motor 15 perc alatt?

(Optimum)

3

Összesen:

24

III. TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

7. osztály

B) csoport

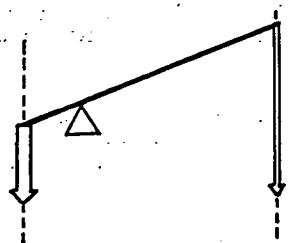
1. A rajzon ábrázolt fahasábot balra, vízszintes irányban elhúzzuk. Ábrázold az erőt!



(Optimum)

1

2. Emelőként használunk egy rudat. Rajzold meg az erőkarokat!



(Minimum)

1

3. A kombináltfogó két nyelét a forgástengelytől 0,1 m-re 80 N erővel szorítjuk össze. Mekkora a forgatónyomaték?

(Minimum)

2

4. A kétoldalú emelőre ható egyik erő forgatónyomatéka 28 m·N. Mekkora az ellenkező irányba forgató erő forgatónyomatéka?

$M = \dots\dots\dots$

(Minimum)

1

5. A lemezvágó nyelének hossza 0,8 m. A lemezt 0,1 m távolságra helyezük el a forgástengelytől. Mekkora erő hat a lemezre, ha a lemezvágó nyelét 120 N erővel húzzuk?

(Optimum)

3

6. Milyen emelő a burgonyatoró és a mérleghinta?

A burgonyatoró $\dots\dots\dots$ oldalú emelő;

a mérleghinta $\dots\dots\dots$ oldalú emelő.

(Minimum)

2

7. A lovak egyensúlyban tartják a lejtőn levő szekeret. Hasonlítsd össze a lovak által kifejtett erőhatást és a szekér súlyát!

A lovak által kifejtett erőhatás $\dots\dots\dots$, mint a szekér súlya.

(Minimum)

1

8. Két munkás egyenlő súlyú hordókat rak fel a teherautóra. Az egyik kézzel emeli fel a hordókat, a másik lejtőn gurítja fel a teherautóra. Hasonlítsd össze az egy-egy hordó felrakásakor kifejtett erőt és a munkavégzést!

a) Amelyik munkás a hordót kézzel emeli fel, $\dots\dots\dots$ erőt fejt ki, mint amelyik a lejtőn gurítja fel.

b) Amelyik munkás a hordót kézzel emeli fel, $\dots\dots\dots$ munkát végez, mint amelyik a lejtőn gurítja fel.

(Optimum)

2

9. A cserépkályhában 20 kg $12\,000 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}}$ égéshőjű szénét égetünk el. Eközben a cserépkályha 192 000 kJ-lal növeli környezetének belső energiáját. Mekkora a hatásfok?

(Optimum)

3

10. Miért kezd forogni a gőzturbina lapátkereke?

$\dots\dots\dots$

(Minimum)

1

11. Melyik két ütemben van zárva mindkét szelep a négyütemű benzinmotor működése közben?

.....
.....

(Minimum)

2

12. A Trabant gépkocsi motorja 50 másodperc alatt 950 000 J munkát végez. Mekkora a teljesítmény?

(Minimum)

2

13. A hőszugárzó teljesítménye 1,8 kW. Mennyivel növeli a környezetének belső energiáját 30 perc alatt?

(Optimum)

3

Összesen:

24

HELYREIGAZÍTÁS: Elnézést kérünk szerzőinktől és kedves olvasóinktól, hogy az 1982. 22. évfolyam 3. számában a nyomda ördöge összekeverte Szemle rovatunk ismertetéseinek egy részét. Az érintett recenziók olvasásának helyes sorrendje a következő: *Dr. Bereczki Sándor Közösségfejlesztés az alsó tagozatokban* című írása a 190. lapon kezdődik, és a 193. lapon folytatódik, *Kőbgyi Mihály Ratio Educationis* című ismertetése a 193. lapon indul, folytatása viszont a 192. lapon olvasható, s végül *Dr. Hajzer Lajosnak I. Sz. Kozirjev-L. P. Gyemigyenko: Fonetyika, orfoepija* című könyvéről készült cikke a 192. lapon kezdődik, de a 194. lapon zárul. (Szerkesztőség)

MIKLÓS ZOLTÁNNE

Nagykanizsa

A tanulói tevékenykedtetés a történelemórán

Az új tanterv bevezetésével együtt jelentkező tankönyvcsalád (munkafüzet, munkatankönyv) egységcsomag, összefoglaló táblázat, transzparenskészlet segítséget ad a tantervi követelményszint tanulónkénti elérésénél.

Nehezebb a helyzet 7., 8. osztályban, ahol ezek a segédeszközök nem állnak rendelkezésre.

Hogyan lehet elérni mégis, hogy a tantervi követelményszintet a tanulók elérjék? A tananyag jellege, a tanulók fejlettségi szintje más-más eljárásokat kíván. A szűkre szabott segédeszközöket (applikáció, vaktérkép, tankönyv) mégis fel lehet úgy használni, hogy megvalósuljon a tanulói tevékenykedtetés, s ezzel a követelmények elsajátítása is könnyebb legyen.

Először is annak kellett tudatosulni bennem, hogy az általános iskolai történelemtanításnak a múltat megjelenítő történettanításon kell nyugodnia. Más szóval a történetekből kiindulva vezetem el őket a történelmi fogalmak és összefüggések jól áttekinthető rendszeréhez.

Mindezt hogyan érem el? Ha a tanulókat a három fő módszertani pillérre támaszkodva tanítom. Ez pedig:

a történet;

a történelem;

és a tanulói tevékenység.

Most részletesen az utolsóról beszélek.

A tanulói tevékenység a tanuló sajátos munkáját feltételezi. Célom, hogy ezzel a tanuló személyiségét is fejlesszem. Ugyanis a tanuló megváltozik azzal, hogy többet tud, fejlődnek készségei, alakul világnézete. De csak akkor tud többet, ha az ismereteket megérti, s csak akkor fejlődnek képességei, ha azokat ő maga gyakorolja.

A tanulói tevékenykedtetést három fő csoport köré gyűjtöttem:

a) tankönyvvel való munka;

b) szemléltetőeszközökkel való munka;

c) feladattípusokkal való munka.

Több olyan tevékenykedtetést említek, mely még a régi tanterv tankönyveire, feladataira épül (7., 8. osztály).

1. A tankönyvvel való munka:

a) feladatok meghatározása, megoldása;

b) tankönyvi kérdés (válaszolj!) megoldása;

c) az egység utáni feladatok megoldása;

d) szövegértelmezés;

e) tanári magyarázat.

Az órát szívesen kezdem egy-egy tankönyvi feladat megoldásával. Ez a tanulót átvezeti a történelemóra hangulatába, másrészt lehetővé válik a feladat megoldásával foglalkoztatni az osztályt a feleltetés ideje alatt is. Ugyanakkor a feladat megoldásának ellenőrzésével el lehet jutni az új anyag célkitűzéséhez. Itt ügyelni kell, hogy az adott feladat kapcsolódjon az új anyaghoz.

Pl.: a Szovjetunió Nagy Honvédő Háborúja előtt a tk. 122. oldalán levő feladat megoldatása a könyvben.

Feladat: „Kik kötötték meg az antikomintern paktumot”; „a SZU 1939-ben megneemtámadási szerződést kötött, mert ...”

Az új anyagot tehát kezdetem azzal a kérdéssel, *hogy mi volt Németország célja, s milyen a Szovjetunió felkészültsége.*

A tanulókkal kérdés után elolvastatom a Honvédő Háború c. anyag első bevezetését, néma olvasással. Így tudnak válaszolni a kérdésre, s egyúttal összekapcsolom a feladatmegoldással. Csak azt az anyagrészt olvastatom önállóan, amelyből lényeges következtetést is le tudunk vonni.

Ilyen pl.: a II. világháború kirobbanásának előzményei. Itt a világpolitikában, gazdasági életben jelentkező okok kiemelését lehet elvégeztetni tanuló tevékenységével az 1. bekezdéssel.

Ezután pl. tanári magyarázatnak kell következnie, mert egy fogalmat, a *háborús tűzfészket* kell megértetni. Ezután már lehet lényegkiemelő feladatot adni, hogy a 3. háborús tűzfészket aláhúzva rögzítsék maguknak ismeretként.

A spanyol polgárháborúnál egy tanuló rövid beszámolója következhet: „Akiért a harang szól” c. filmről vagy könyvről.

Ismeretbővítésre szolgál pl.: 7. osztályban, ha olyan feladatot adok:

a tk. 30. és 56. oldalán látható két kép: a versaillesi és az Eszterházy kastély összehasonlítása, a stílusjegyek összeírása.

Így rögzítjük a barokk építészeti stílus jellemzőjét.

Összefoglalásra használom 8. osztályban a tk. 125. oldalán a következő feladatot:

„... Húzd alá a szövegben azokat a tényeket, amelyek biztosították a fordulatot a Honvédő Háború menetében!”

Ennél az anyagrésznél más tanuló tevékenységére is lehet támaszkodni. Pl.: a moszkvai és a leningrádi harcok eseményeit a történelmi olvasókönyv ide vonatkozó részeiből tanuló beszámolóval. (Előző órán kapja 1–2 tanuló feladatként előre.) A szövegben levő egy-egy lényeges mondatra rákérdezve rögződik bennük a partizánharc és a szovjet nép fanatikus elszántsága. A tankönyv ide vonatkozó fejezeteit otthoni önálló elolvasásra hagyom.

Lényegkiemelő és fogalomkialakító tevékenységgel dolgozom fel a Párizsi Kommün c. anyagrészt is. A porosz–francia háborúból csak azt emeljük ki közösen, hogy a fővárosban a fegyveres hatalom a proletariátus kezébe került, amit a burzsoá államhatalom összetörésére használt fel.

Itt az általánosítást a tanulók végzik el.

Az új típusú proletárállam fogalmának kialakítása többféle munkáltatással történik:

– Egy tanuló olvassa az olvasókönyv szemelvényét

„A városház középtáján ...” stb.

„Az emelvény előtt csoportosuló zászlók többsége vörös ...” stb.

Közben a tanulók a tk. idevonatkozó képét nézik, majd lényegkiemelő aláhúzással, a margón számozással rögzítjük a kommün intézkedéseit.

8. osztályban A szocialista tulajdonviszony kialakulása a Szovjetunióban anyag rész előtt óra eleji feladatnak adom a kommün intézkedéseinek felelevenítését, s úgy térek rá a szocialista tulajdonviszonyokra.

Így lehet évfolyamokon keresztül ezekre a feladatokra építve kialakítani a helyes történelmi szemléletet.

A tankönyv a legfontosabb munkaeszköz az órán.

II. Szemléltetőeszközökkel való munka:

- a) időszalag;
- b) térképek: fali, Kis Történelmi Atlasz (KTA), fólia;
- c) applikáció;
- d) táblai vázlatok;
- e) táblázatok;
- f) diák;
- g) forrásszemelvények.

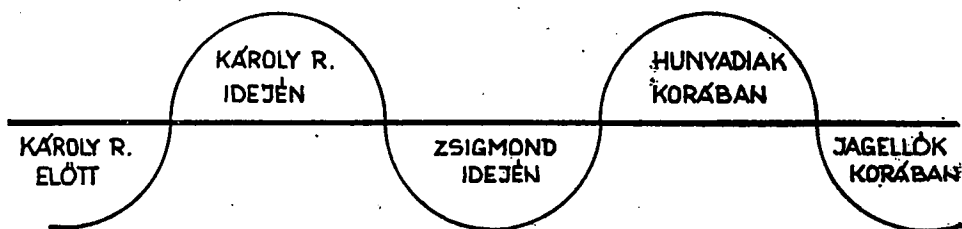
Az *időszalag* feladata a történelmi események időrendi elhelyezése; a meglevő kronológiai ismeretek felszínen tartása; az egyetemes és magyar történelem párhuzama.

Szinte minden órán alkalmazom. Használok a központilag kiadott időszalagot és évszámkártyákat is, de egyszerűbb módon is dolgozunk.

A tanuló kezébe adok 2–3 olyan évszámot, mely összefüggésben van. A táblára krétával felrajzolt időszalagon színes krétával kell jelölnie azt a részt, amelyben az adott események tartoznak. Megközelítőleg arányosan bejelöli az évszámokat, majd ismerteti a köztük levő összefüggést.

Pl.: 1871 1889 1890

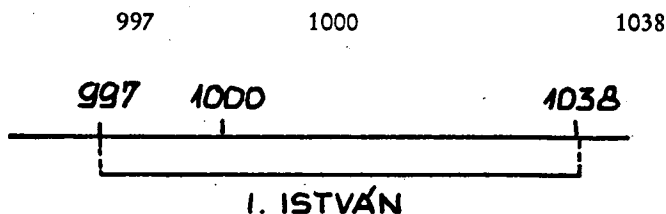
A következő feladat a kronológia és a történelmi fogalmak összefüggése:



A feudális magyar állam fejlődésének melyik szakaszába melyik fogalmat helyezni a tanulók.

Fogalmak: ligauralom; feudális állam újjászervezése; rendi anarchia; központosított királyi hatalom; kiskirályok.

Feladat:



Számítsd ki, hány évig volt István fejedelem, hány évig király!

Természetesen a rögzítés, bevésés érdekében szoktam csak simán is kérdezni évszámokat. De azért 1–2 mondattal mindig jeleznie kell a tanulónak, hogy melyik történelmi korba, társadalmi rendbe helyezné, s mi a legjellemzőbb az eseményre.

Térképek:

Minden órán három térképpel dolgozom: 1. Falitérkép. 2. KTA. 3. Vaktérkép.

A térkép használatára 5. osztálytól fokozatosan szoktatom a tanulókat. Nehéz

tudatosítani bennük, hogy a földrajzórán és a történelemórán használt térképek mi-
ben azonosak, miben változók.

5. osztályban év elején több órát fordítok arra, hogy ismerkedjenek meg a föld-
gömbbel (be is viszem órára); sőt földrajz térképet (a két féltekét) és történelemtér-
képet (felfedezések) egyszerre tanulmányozzuk. Beszélünk a kétfajta térkép színezé-
séről, majd ugyanazokat a színhelyeket vaktérképen is megjelöljük.

Rendszeresen használunk sablont. 7-8. osztályban egy Európa és két Magyaror-
szág sablont (Trianon előtti és utáni) készítettek. Ezekkel lehet a füzetben is topog-
ráfiai feladatokat megoldani.

A KTA óra eleji önálló feladatokra, vagy új anyag indítására is alkalmas.
Pl.: 8. osztály KTA 16. oldal.

„Melyek voltak a legfőbb gyarmattartó hatalmak, mennyiben változott a helyzet
a Párizs környéki békék után?”

vagy:

„Olvasd le a KTA 22. oldalán a rajzokról, milyen új hadászati eszközök beve-
zetése segítette elő a fordulatot a II. világháború menetében!”

Ugyanezeket egyidőben a vaktérképen is lehet applikálni.

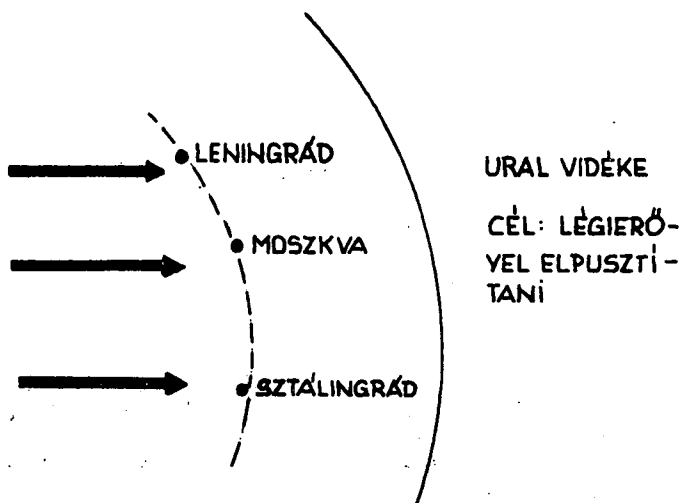
A 7., 8. osztályban az 5., 6. osztályos anyaghoz tartozó vaktérképeket is bevi-
szek az anyag felelevenítésére, ismételtsére.

A vaktérkép alkalmas a történeti események rögzítésére is.

Pl.: a Szovjetunió Nagy Honvédő Háborújánál kirakjuk a három fő támadási
pontot a vaktérképen: Leningrád, Moszkva, Sztálingrád.

Azután nyilakkal érzékeltetni a fordulatot. Ugyanez kerül be vázlatként a fü-
zetbe is. Így a több oldalról ért hatás erősíti topográfiai ismereteiket is.

Vázlat:



A II. világháború eseményeinek tanítása elképzelhetetlen számomra a vaktérkép
nélkül. Különböző színű kártyákkal rakjuk ki a meghódított, a szövetséges és a
fasiszta államokat Európában.

Ehhez segít hozzá az applikáció is. Szívesebben applikálok vaktérképpel, ritkáb-
ban a mágnes táblán.

Táblai applikálásra alkalmas anyag:

- az értéktöbblet, a túltermelési válság;
- a monopolkapitalizmus kialakulása;
- a fasiszmus létrejöttének törvényszerűségei;
- Magyarország 1920–1933.

A vaktérkép használata mindig szervesen beépül az óra folyamatába.

Pl.: a II. világháború előzményeinél a „tűzfészek” fogalom kialakítása után aláhúztam a tankönyvben a három tűzfészeket, majd a KTA 21. oldalán a jobb felső képen is rögzítjük, aztán jelöljük vaktérképen, majd újra elolvassuk együtt, hangosan a tk. 119. oldalán idevonatkozó szöveget.

A *táblai vázlatok* feladata az ismeretek rögzítése, a rendszerezés, az összefüggések megláttatása.

Szívesen alkalmazok rajzos vagy egészen leegyszerűsített vázlatokat.

Gyakran csak egy-két szavas, nyilakkal, vonalakkal összekapcsolt vázlatot íratok. Van, amikor egy-egy tankönyvi feladat írásos, önálló kidolgozása adja a vázlatot. Ezt mindig a tananyag minősége, tartalma határozza meg.

A tantervi útmutatóban nagyon sok ügyes *táblázat* található. Ezekből készítettünk a jó történelmes tanulókkal minden évfolyam számára olyanokat, amelyek általános történelmi törvényszerűségeket, összefüggéseket láttatnak meg. Időnként feleltetésnél, új anyag tárgyalásánál, fogalombővítésnél felhasználom őket.

Legfontosabbak:

- Munkaeszközök (23. o.);
- Gazdasági élet jellemzői (25. o.);
- A termelés szerkezeti keretei (27. o.);
- Közlekedés (32. o.);
- Települések (33. o.);
- Nép, nemzet (34. o.);
- Osztályharc (38. o.);
- Államformák (44. o.).

Írásban vagy szóban különböző feladattípusokat is végeztetek még:

- oksági kapcsolatokat kerestetek;
- összehasonlítási műveleteket végeztetek;
- kiválasztást megkívánó feladatok;
- hiányzó részek helyettesítése;
- csoportosítás;
- rendszerezés.

Mindezek a feladatok azonban a tanár állandó jelenlétét, irányítását igénylik. Ezért nem elég hangsúlyozni, hogy a gondolkodtató, problémamegoldó feladatok mellett továbbra is szükség van az ismeretek átadására, megmagyarázására.

Tehát a történetekkel megjelenített anyagot a tanulók a kapott feladatok alapján önállóan feldolgozzák, az anyag más egységeit viszont a tanárnak kell érthetően, tömören elmagyaráznia.

A könyvtári ismeretek tanításáról

(LEXIKONOK ÉS SZÓTÁRAK)

„Minden ismeret kútfeje a tapasztalás...
Tapasztaláson épült vizsgálat fog megtanítani:
hol a hiány? hol a tennivaló? s mi a különféle
eszközök közt választásra érdemes?”

(Kölcsey Ferenc: Parainesis)

Lapozzuk fel az általános iskolai nevelés és oktatás tervét; a Cél és feladatok részben a következőkkel találkozunk:

„Az irodalomtanítás célja, hogy nevelje a fiatalokat tudatos olvasókká... fejlessze a lexikonok, a szótárak, a kézikönyvek, monográfiák, a könyvtár használatának képességét.”

Tapasztalataink szerint egyre nagyobb odaadással keresik, kutatják tanítványaink az olvasott, illetve a feldolgozandó művekhez a legkülönbébb adalékokat. Nevezetesen: szómagyarázatot, életrajzi érdekességet, újabb olvasmányt stb. Ugyanis diákjaink, akik az 1978-ban bevezetett dokumentumok alapján forgatják olvasókönyvüket, részesei voltak könyvtári foglalkozásoknak, lelkesen búvárkodnak 5. osztályosan is a könyvtárban.

Am arról a megfigyelésünkről is szólnunk kell, hogy nem minden tanuló volt képes eligazodni a szótárak, lexikonok, kézikönyvek izgalmas világában. Ez tény, azonban türelmetlenségről szó sem lehet! Még akkor sem, ha azt láttuk, hogy jobb képességű tanuló is eltévedt egy-egy könyvféleség rejtelmeiben. (Megjegyezzük: lehet, hogy egy ilyen eltévedés alkalmával bukkant fölöttébb érdekes dolgokra.)

Különösen a jelzések, valamint a szaklexikonok, kézikönyvek megnevezését, értelmezését, illetve tartalmukat keverték. Joggal vetődik fel a kérdés: Mi lehet az oka? Alapvető ok: a könyvtári ismeretek ilyenfajta elrendezése a tantervben, amely szerint 5. osztályban kerülnek előtérbe a lexikonokban és szótárakban előforduló jelek, jelzések, rövidítések.

Dolgozatunkban azt az óratervezetet adjuk közre, amely alapján a lexikonok és szótárak kezelését tanítottuk, immár két tanév alkalmával.

Úgy érezzük, hitünk és kedvünk fokozója a Módszertani alapelvek alábbi gondolata volt:

„Bármilyen módszer alkalmazása sikeres lehet, ha szem előtt tartja az irodalmi nevelés célját, az adott osztály feladatait...”

Mi is újból és újból ezekre hivatkoztunk és hivatkozunk alapvetően! Nézzük, miféle gondolatokat is tartalmaz a könyvtári ismeretekkel kapcsolatban az 5. osztályos követelményrendszer:

„Könyv – könyvtár

– Ismerje a tanuló a szótári jelöléseket.

– Ismerje és tudja kezelni az Értelmező Szótárt (a szaklexikonokat, az Új Magyar Lexikont) ...”

A „Petőfi Sándor: János vitéz” című témakör feldolgozása során lehetőség nyílik (lásd: tankönyv!) a megelőző időszakokban a legkülönbözőbb módokon szerzett ismeretek megerősítésére, gazdagítására.

Megjegyzés: az eszközökkel – feladatlapok, lexikonok, szótárak, jelölések és rövidítések kártyái, tankönyv – a tanulók is manipuláltak. A gyerekek rajzlapból 15x10

cm-es téglalapot készítettek, erre előzetesen felírták az „A” oldalra a tankönyvből (161–162. oldal) a jeleket és rövidítéseket, a „B” oldalra a magyarázatot. Borítékban magukkal hordják, így lehetőség nyílik a permanens ismételésre is. Ezt az eszközt különösen az 5. osztályban forgathatjuk haszonnal.

A tanítás belye: Kunfehértó – községi könyvtár.

Témakör: Petőfi Sándor: János vitéz.

Tanítási egység: Könyvtári ismeretek: lexikonok, szótárak.

Az óra feladatai:

- a) *nevelési-oktatási feladatok:* Fokozott figyelemmel forduljanak az általános lexikonok, szótárak felé, hiszen műveltségüket: a világról, önmagukról szerzett ismereteiket gazdagítják, rendszerezik segítségével;
- b) *nevelési-képzési feladatok:* Figyeljék a legfontosabb jelöléseket, rövidítéseket előfordulásuk helyén. Értelmezzék, használják ezeket.

Oratípus: Kombinált óra. (Lásd: Pedagógia I. – szerk.: dr. Szántó Károly.)

A felhasznált eszközök: Új Magyar Lexikon, Biológiai Lexikon, Magyar Irodalmi Lexikon, Helyesírási Tanácsadó Szótár, Magyar–Orosz Szótár, Új Magyar Tájszótár, Magyar Értelmező Kéziszótár, Világirodalmi Lexikon, Idegen Szavak Szótára, Ablak-zsiráf, Kincskereső 1980:11. 38. oldal, 1973:7. 25. oldal, házilag készített feladatlapjaink, tanulóink rajzai.

Az óra lebonyolítása:

Előkészítés: Az osztállyal átvonultunk az iskolából a községi könyvtárba, ahol a könyvtár vezetője (Kovacsév Istvánné) tanulóink rajzaiból – népmesékhez, népmondákhoz, mítoszokhoz készült illusztrációkból – kiállítást szervezett. A pártások örömmel beszéltek munkáikról, hiszen láthatták, érdemes bekapcsolódni az illusztráció-készítő, -tervező munkába.

Az óra menete:

1. a) *Bevezető beszélgetés:*

Hol vagyunk? Mivel fogadott Anikó néni? Felismerték-e a képeket? Mely könyvekben olvashattunk mindezekről? Hol kereshetjük a könyvtárban ezeket a köteteket? Beszéljete a könyvek elhelyezéséről!

1. b) *Köszöntsük verssel Anikó nénit!*

– Gárdonyi Géza: Éjjel a Tiszán
– Kincskereső, 1980:11.

1. c) *Ritkán előforduló, esetleg ismeretlen szavak gyűjtése, megfejtése.*

– Kíváncsi vagyok a szavak jelentésére. Hol nézzek utána?

2. *Célkitűzés:* Ismerkedjünk meg együtt közelebből a lexikonokkal, szótárakkal! Gyakoroljuk kezelésüket is!

3. *Feldolgozás:*

3. a) *Keressetek különféle szótárakat, lexikonokat a könyvtárban! Figyeljétek meg, hol lelhetők fel!*

Miféle megkülönböztető jelzést alkalmaznak a köteteken?

3. b) *Lapozzuk fel az összegyűjtött köteteket! A legkülönbébb jelekkel találkozunk. Vajon mit takarnak a jelölések, a rövidítések? Nyissátok ki könyveteket a 161. oldalon! Néha ny jel magyarázatát itt is olvashatjuk.*

Feladat: Tanulmányozzátok át a tankönyvi jelgyűjteményt, majd keressétek őket lexikonban, szótárban!

Módszerek, eszközök, eljárások:

Az osztály közös tevékenysége a tanár irányításával. Irányított beszélgetés.

A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése a mondatalkotással, a szókincsfejlesztéssel. Permanens ismétel.

Önálló tanulói munka a vers kifejező felolvasása, ill. elmondása.

Önálló tanulói feladat.

Személyes élmény elmondása, továbbfűzése. Ismétlés: Ablak-zsiráf.

Értékelés – motiválás.

Utasítás.

Anyagyűjtés.

Megfigyelés.

Frontális osztálymunka.

Individualizált munka.

Tapasztalatszerzés.

3. c) Foglaljuk össze a tapasztaltakat!
- Hogyan rendezték a szavakat?
- Miben különbözik a címszó a többitől?
- Mivel könnyítik meg az egyes szavak keresését?

- Mi teszi áttekinthetőbbé az oldalakat?

3. d) Helyezzétek vissza a könyveket! Vegyétek elő az átlatok készített kártyákat! Játsszunk ezekkel! Az ad újabb feladatot, aki először válaszol helyesen a feltett kérdésre.

3. e) A következő játékunk címe meghatározza a feladatot is: „Keress! Kutass!” Minden csoport lásson munkához!

A feladatlapok:

Ellenőrzés. Lényegkiemelés.
Részösszefoglalás.
Általánosítás.
Írányított beszélgetés.

Felszólítás.
Utasítás.
Aktivizálás.
Értékelés.
Írányítás.

Differenciált csoportmunka a lexikonok, szótárak, kézikönyvek segítségével.

Csoportonként 5–6 fő dolgozik a feladatokkal: önállóan, egymást segítve, párosával, úgy, ahogy ott a korábbi órákon – csoportos foglalkozásokon – tették. A lényeg: az osztály elé kerülő információt feltétlenül vitassák meg!

„A” csoport:

1. Mutassátok be Hephaiszoszt! Melyik kötet ad megfelelő segítséget munkátokhoz?
2. „ökörszem” – Melyik lexikon mutatja be?
3. Ha Petőfi Sándor kézírását akarjátok megnézni, hol keressétek?
4. „árfo...am” – Egészítsétek ki a szót! Melyik szótár segítségével ellenőrizhető munkátok?
5. „fiú” – Mondjátok oroszul! Győződjétek meg arról, helyes szót ejtettetek-e! Mi volt segítségetekre?

„B” csoport:

1. Mit tudtok Pannonhalmáról? Hol találtok megfelelő segítséget a könyvtárban a kérdés megválaszolásához?
2. „emlősök” – Melyik lexikon ismerteti meg velük?
3. „Bóbita Bóbita táncol...” Ki a költő? Keressétek a megfelelő lexikonban születésének helyét!
4. „pörd...t” – A kiegészítés után bizonyára ellenőrizitek munkátokat. Melyik szótárból?
5. „ágasfa” – Jelentését többen nem tudjuk. Melyik szótár ad felvilágosítást?

„C” csoport:

1. Jellemezzétek az érintőnégyszöget! Hogy elvégezhesétek a feladatot, melyik segédeszközt hívtátok segítségül?
2. Melyik lexikon mutatja be a zsiráfokat?
3. Petőfi Sándor lerajzolta költőbarátját, Arany Jánost. Hol található meg a szóban forgó rajz könyvtárunkban?
4. „pörd...t” – A kiegészítés után bizonyára ellenőrizitek munkátokat. Melyik szótárból?
5. „rovásírás” – Hol néztek utána?

„D” csoport:

1. Mi a balalajka? Mutassátok be a megfelelő lexikonból!
2. „kétélűek” – Nevezzétek meg azt a könyvet, ahol leírásukat meglettétek!
3. Tudod-e, kik fordították a Kalevalát? Honnan sikerült megtudnod?
4. „éne...ar” – Melyik szótár ad lehetőséget a kiegészítés után munkátok ellenőrzésére?
5. „lavór” – Vajon magyar ez a szó?

3. Számoljanak be a csoportok! A feladat ismertetése után következzen a megfelelő szótárral, illetve lexikkal szemléltetett válasz.

4. Összefoglalás – értékelés:

- a) Hogyan nevezzük azokat a könyveket, amelyekkel a könyvtári órán foglalkoztunk?
- Miért van ezekre szükség?
 - Soroljatok fel lexikonokat, szótárakat! Néhányat mutassatok is fel!
 - Mutassátok be a címszókat, a lexikonok oldalait!
 - Ismerjétek fel a jelöléseket, rövidítéseket!
- pl.: fn., nép., vszó., rég., stb.

Ellenőrzés-értékelés.

A korábbi ismeretek betoldása az osztálytársak által elmondottak mellé.

A legjobb csoportok kiemelése.

Serkentés további kutatásra, gyűjtőmunkára, olvasásra.

- b) Hallgassátok Kosztolányi Dezső szavait!
 – Kincskereső 1973:7. 25. oldal.
 – Nyelv és lélek.

5. Házi feladat:

Készítsetek órsonként feladatlapot, rejtvényt szótárak, lexikonok forgatására, tanulmányozására. Önállóan is megbirkózhattok ezzel a feladattal!

„Szótárak lapozgatók...”

6. Értékelés:

- a) A tanulók, a csoportok magatartása alapján.
 b) Az aktivitás – konkrét példákkal!

Befejezésül néhány észrevételünkről:

1. Könyvtári foglalkozásunk sikeres volt. A gyerekek rendszeresen végeznek önálló kutatást lexikonokban, szótárakban. Szívesen gyűjtenek anyagot a legkülönbözőbb tanítási órákhoz, tananyagokhoz. A rejtvénykészítéssel is próbálkoznak.

2. Tanuló és nevelő dolgozott együtt, így a kollektív kutatás izgalmait sikerült kölcsönössé tenni.

3. Kerülendő a lexikonokból, szótárakból való hosszadalmas jegyzetelés ezen az órán. A meglett szakanyagot olvasgassák, gyakorolják elmondását mindaddig, amíg sorra nem kerül a beszámoltatás. Természetesen egymás munkáit hallgassák, kövessek figyelemmel! Ezért adjunk elegendő időt a felkészülésre a csoporton belül alakult tanulópároknak.

4. Ne sajnáljuk a tanácstalan tanulóktól a segítséget, az útbaigazítást.

5. Legyünk következetesek a szakszókincs alkalmazásában, alkalmaztatásában.

6. Ne feledjük: a kifejezőképesség alakításának, élményszerzésnek, ismeretfeldolgozásnak egy remek módja lehet óránk, ha a tantervi feladatokat, továbbá a könyvtár adta lehetőségeket céltudatosan ötvözzük.

7. Tanulmányozásra javasoljuk az alábbi könyveket, amelyek A tanítás problémái sorozatban jelentek meg:

- Dr. Csabai Mária: Könyvbarát szakkör az általános iskolában;
- Cs. Nagy István: A jövő olvasói.

8. Az 5. osztályos irodalmi anyag feldolgozása során különösen sok lehetőség nyílik az órán szerzett ismeretek alapos elmélyítésére (Pl.: János vitéz, Gárdonyi, Móricz, Tamási művei stb.).

BODOLAY GYULA

Zamárdi

Az osztályfőnöki foglalkozási tervek

Az 1973/74. tanévben kísérleti jelleggel életbe léptetett általános iskolai Rendtartás – az osztályfőnöki feladatok között – egy új fogalmat hozott: a foglalkozási tervét. Mivel azonban ezt nem előzte meg, és nem is kísérte semmi magyarázat, nevelőink nem is értették, hogy ez mit is jelent valóságában. Ugyanis az addigi osztályfőnöki nevelőmunka elmélete és gyakorlata csak a munkaterv és a tanmenet fogalmait ismerte. Így az elmaradt felvilágosítás és orientálás következtében ez az új elvárás lényegében csak írott szöveg maradt, különösebb gyakorlati változás, következmény nélkül. Azért is, mert nevelőink ilyen körülmények között arra gyanakodtak,

hogy az új fogalmazás csak korszerűbb kifejezés, de mögötte továbbra is a megszo-
kott osztályfőnöki írásos munkáról van szó. Ehhez járult az is, hogy felügyeleti szer-
veink sem voltak előrébb e dologban – a felsőbb irányítás késése miatt.

Ez a helyzet lényegében nem változott az 1976/77. tanévtől bevezetett új álta-
lános iskolai Rendtartással sem. Pedig ez már végleges formában írta elő, hogy az
osztályfőnök és az osztálytanító „Az iskolaév elején elkészíti foglalkozási tervét.”
(3. §. [3] bek.)

Pezsdülést és érdeklődést e témában csak az 1976/77. tanév megindulás után
kézhez vett „Módszertani levél az általános iskolai osztályfőnöki foglalkozási terv
készítéséhez” című OPI kiadvány megjelenése váltott ki. Kár, hogy ez a 3 évet
késett segédanyag most is csak a tanév kezdete után jelent meg, amikor iskoláink-
ban elkészültek és jóváhagyást is nyertek az osztályfőnöki tervek. Ezek azonban a
régi gyakorlat szerinti írásos munkák voltak, s nem feleltek meg a kiadványban kö-
zölt elvárásoknak.

Ez a módszertani levél tisztázta végül a régi és az új közti lényeges tartalmi,
és felépítési különbségeket. Leszögezte, hogy nem korszerűbb szóhasználatról van szó,
hanem minőségi különbségről, mely igényli a nevelői szemlélet és gyakorlat megvál-
toztatását, megújítását.

A változás, a különbség lényegét így fogalmazta meg – lényegében még ma
is érvényes – szavakkal:

„Abból kiindulva, hogy a tanmenet csupán részét alkotja az osztályfőnök teljes
tevékenységi programjának, a foglalkozási tervet tekintjük az osztályfőnöki munka
átfogó tervének... Az utóbbi másfél évtizedben sokat változott, fejlődött a nevelés
helyzete, módosultak feltételei, körülményei, így ennek megfelelően alakul a tervezés
logikája és módszere is... Régebben... a tervezés túlzottan az osztályfőnökre volt
bízva. Az utóbbi időben kezd természetessé válni, hogy az osztályfőnök az úttörő-
csapattal, az osztályban tanító tanárokkal, a szülőkkel, a társadalom különböző
tényezőivel, és nem utolsósorban a tanulókkal együtt vesz részt az egész nevelési
folyamatban, beleértve a tervezést is... A jól elkészített osztályfőnöki foglalkozási
terv feltétele annak, hogy az osztályfőnök tervszerűen megoldhassa azokat a felada-
tokat, melyeket a Rendtartás meghatároz...”

A tervezés összeállítására, felépítésére a következőket ajánlotta: „1. A feladat
meghatározása, lehetőleg helyzetelemzés alapján. 2. Az osztályfőnöki órák terve. 3.
Rendezvényprogram.” Majd e három fejezet értelmezéséhez adott a módszertani levél
hasznos tanácsokat. Egyben már kiemelte a tervezés lényeges elveit: *a)* nem az írásos
munka a cél, nem mennyisége a döntő, a tervezés eszköz, de alapvető segítő eszköze
a céltudatos és eredményes tevékenységnek; *b)* az iskolai elkészítéshez az adott javas-
lat csak ajánlás, melyet a helyi adottságok és lehetőségek szerint kell hasznosítani.

Ezen – kései, de hasznos – útbaigazítás után közigazgatási területünkön – a
siófoki járásban – már az 1976/77. tanév második felében intézkedtünk – fentiek
szellemében – az új, a korszerű foglalkozási tervekkel való munkálatok megkezdé-
sére. Így nálunk először az 1977/78. tanév elején készültek az elváráshoz igazodó
foglalkozási tervek. Természetesen még legjobb osztályfőnökeinknél is csak kísérle-
tezve, „tanulólévezetői” jelleggel. Próbálva, elemezve és okulva is a következő évekre.
Így az 1977/78. tanév osztályfőnökeinek a kipróbálás és tapasztalatszerzés nem könny-
nyű időszaka volt. De ekkor még csak a felső tagozatban.

A fejlődésnek további segítséget adott az 1978/79. tanév. Azzal, hogy az akkor
életbe lépett új „Nevelés és oktatás terve az általános iskolák számára” az osztály-
főnöki órák tartását az alsó tagozatban is bevezette. Közéltve ezzel is egymáshoz a
két tagozatot, segítve a tervszerű és törésmentesebb nevelési egymásra épülést, s a

két tagozat osztályfőnökeinek hasznos tapasztalatcseréjét, a szükséges iskolai csapatmunkát is. Akadtek ezután iskolák, ahol úgy hitték, hogy az osztályfőnöki órák új rendje azt is jelenti, hogy foglalkozási tervet is csak a 3–8. osztályokban kell készíteni. Ezt a félreértést tisztázta – az ígért, nagyon várt és időben megjelent – „Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1–4. osztályai számára.” Az 1978/79. tanév elejére megjelent, amikor az alsó tagozaton először kellett – általános előzmény nélkül – osztályfőnöki órákat tartani. A jókor jött segítségnek tanítóink nagyon örültek, forgatták, használták rendszeresen azt.

Ez az alsó tagozatos kézikönyv a foglalkozási tervek készítéséhez is bővebb segítséget adott, melyre szükség is volt. A régebbi módszertani levél előbb idézett három ajánlott fejezetével szemben a kézikönyv már öt fejezetet ajánlott: 1. A nevelőmunka feladatai a tanévben. 2. A kisdobos raj tevékenységének segítő teendői. 3. A tanórán kívüli tanulói tevékenység szervezése. 4. Iskolai és iskolán kívüli nevelési tényezőkkel való együttműködés tennivalói. 5. Osztályfőnöki órák tanmenete a 3–4. osztályban. Ez a pontosítás és részletezés sokat segített az alsó tagozat nevelőinek a tervezés gondolati és írásos elkészítésében. Ezután érezhetően, láthatóan javultak a foglalkozási tervek és az eredmények is.

A következő – 1979/80. – tanévben került bevezetésre az osztályfőnöki órák új tanterve a felső tagozat 5. osztályában. Sajnos anélkül, hogy az általuk is nagyon várt és nekik is beígért felső tagozati kézikönyv megjelent volna. Sürgető panaszaikra és kifogásaikra a felügyelet csak egyet tehetett: ajánlottuk, hogy ismerkedjenek meg az alsó tagozatos kézikönyvvel, mert annak elvi részei, tanácsai érvényesek rájuk is. Akkor többet nem tehattünk, mert többre az alsóbb szakigazgatási szervek sem voltak képesek. De az iskolák felelős vezetői sem.

Ugyanis az iskolák igazgatóit ezen időszakban a gazdálkodási és személyzeti jogkörök decentralizálásából eredő sok új – eddig nekik lényegében ismeretlen – feladat miatt, melyekre felkészítve sem lettek, elvonta őket a tartalmi munkákkal való foglalkozástól. Akaratuk ellenére kénytelenek voltak zömmel eszközjellegű, másodlagos feladatokkal foglalkozni, s közben elhanyagolni az elsődlegest, a céljellegű tevékenységeket. A tartalmi munkákban való elmélyedést, az odafigyelést, segítséget – az eddig sokszor csak jelszóként érvényesülő – szocialista, nevelésközpontú iskola alakítását.

Ezzel együtt szakigazgatási szerveink is hasonló állapotba jutottak. A felügyelőket a tanácsi vonatkozású feladatok szintén elvonták eredeti, iskolafelügyelői tennivalóiktól. Igazgatóknak és felügyelőknek a napi munkában sürgősebb és látványosabb fenntartói és hatósági ügyek intézése mellett kevés idő jutott a tartalmi feladatokra. Hiszen ezek hiánya nem jelentkezik azonnal, mint a pénzügyi vagy személyzeti problémáé. Pedig a magyar közoktatás tartalmi megújulásának mostani súlyos időszaka épp azt követelné, hogy igazgatók és felügyelők minden figyelmüket a tartalmi munka javítására, a nevelői szemlélet megváltoztatására fordíthatnák.

Az 1979/80. tanév elején – amikor az új tanterv a felső tagozatra is kiterjedt –, ezen a visszaszerezett helyeten is segítő céllal Somogy megyében – miniszteri megbízással, kísérletként – új típusú felügyeletet szerveztünk. Ennek egyik lényeges eleme – témánk szempontjából – az, hogy a tantárgyi szakfelügyelői létszámból pedagógiai felügyelőket bíztak meg. Azzal a céllal, hogy a) a tanulmányi felügyelőktől átveszik az iskolák tartalmi munkájának felügyeletét, segítő ellenőrzését; b) segítik az igazgatókat a tartalmi irányító (tervező-szervező-ellenőrző-értékelő) munkáikban; c) ellátják az osztályfőnöki órák szakfelügyeletét; d) fenti területek gazdáivá válva segítik a tapasztalatcserét, a továbbképzést.

Az új típusú pedagógiai felügyelet első tanéve – előzmények és felsőbb előírások híján – a tevékenységi körök és módszerek megfogalmazása és tapasztalatgyűjtés ideje volt. Az elmúlt – 1980/81. tanév elején – már egyévi tapasztalatok birtokában – tanévnyitó tanácskozást tartottunk az iskolák igazgatói és osztályfőnöki munkaközösségek vezetői részére. Itt részletesen és konkrétan beszámoltunk tapasztalatainkról, eredményeinkről, hiányokról, problémákról. Tisztáztuk a további feladatokat is. Egyidejűleg sokszorosított helyi módszertani levélként összefoglaltuk röviden az osztályfőnöki órákról való főbb tudnivalókat, módszertani alapelveket, elvárásokat, továbbá az osztályfőnöki órák elemzésének, önbírálatának ajánlott, korszerű szempontjait is. Ez lényegében az egységes szemléletet kívánta alakítani, másfelől minimális megnyugtató segítséget akart lenni az iskolai igények kielégítésére, mely a felső kézikönyv hiánya miatt jelentkezett.

Utána általános vélemény volt, hogy ez a közös tanácskozás igazán szükséges és hasznos volt, és végre igazán helyére tette az osztályfőnöki tevékenységeket, azok tervezését, de ellenőrzését is. Tapasztalatunk és iskolai vélemények szerint is ezek nyomán az elmúlt évben jelentős mértékben javult iskoláinkban az osztályfőnöki tevékenység. Tudatosabb és iskolánként egységesebb lett. Igaz, hogy ebben annak is része volt, hogy megyei pedagógiai intézetünk – a pedagógiai felügyeletre építve – megyei szintű, éves továbbképzéseket szervez – az új Nevelési-oktatási terv megjelenése óta új tematikával – az iskolák osztályfőnöki munkaközösség-vezetői részére. A tanfolyamot végzetek szerint itt a maximális segítséget kapták elméleti és gyakorlati munkákhoz egyaránt.

További segítség volt, hogy a tavalyi tanév elején megjelent – egyéves késéssel – a nagyon hiányolt felső tagozati kézikönyv is. Ellenőrzéseink során mégis többkevesebb ellentmondást, logikátlanságot tapasztaltunk a gondolati tevékenységet hűen tükröző írásos tervekben. Főleg ott, amelyik iskolából az osztályfőnöki munkaközösség vezetője még nem került beiskolázásra a megyei tanfolyamra. S jelenleg még ezek vannak többen. Osztályfőnökeink azzal védekeztek, hogy a már említett, ajánlott 5 fejezet címén kívül nem sok gyakorlati segítséget kaptak, ezért bizonytalanok. Homályos számukra, hogy az ajánlott vázat hogyan kell optimálisan felöltöztetni. Vagyis mi tartozik az egyes fejezetekhez, és mi azok logikai összefüggése. Érezhetően itt is jelentkezik az új pedagógiai dokumentumok fogadtatásának általános problémája: a régi gyakorlatból öröklött, erősen beszabályozott és már rutinná vált, önálló gondolkodástól felmentő nevelői gyakorlatot nehezen tudja felváltani az önállóság és szabadság jelentősebb aránya. Ezért igénylik a pedagógusok a részletesebb mintákat, szabályozásokat. S mivel igényüknek van is sokszor reális alapja – a tömegigénynek engedni kell. Legalább átmenetileg, a cél érdekében.

Ezt tettük mi is. Az általános igények kielégítésére, segítségi céllal, az egységes értelmezés elősegítésére, a pedagógiai gyakorlat formálására segédanyagot adtunk újra nevelőink kezébe, az osztályfőnöki nevelőmunka tervezéséhez.

Pedagógiai felügyeletünk második évének végén – már személyes összefövetel nélkül – 1981. májusában, a következő sokszorosított anyagot adtuk Siófok város és a siófoki járás iskoláinak:

A j á n l á s

az osztályfőnöki foglalkozási terv készítéséhez

Az osztályfőnöki nevelőmunka tervezésénél, – illetve az ezt tükröző – rendtar-tásilag előírt – foglalkozási tervek készítésénél – az eddig megjelent ajánlások és megyei tapasztalataink szintézise alapján – kartársak igénylése miatt az alábbiak figyelembevételét javasoljuk:

Az alábbiakban a római számokkal jelzett, és nagybetűvel is kiemelt fejezetek címei, és azok egymásutánja legyen a tervezés váza. A pedagógiai logikának – szerintünk – az felel meg legjobban. Ezeket mindig a sor elején hozzuk. Viszont bekezdéssel jelezzük a hozzájuk fűzött módszertani magyarázatokat, tanácsokat.

I. HELYZETELEMZÉS

Tapasztalataink alapján e területen a következőkre kell nagyobb figyelmet fordítani:

- Ez a jó tervezés alapja! Ezért igen fontos, hogy az adott közösség fejlettségét alaposan, konkrétan és valóság-hűen állapítsa meg. Csak az ilyen helyzetelemzés biztosíthatja az adott közösség további fejlődését biztosító adekvát feladatok megfogalmazását.
- Ezért ennek megbízhatóbb elkészítéséhez adunk részletesebb segítő szempontokat. De egyben hangsúlyozzuk, hogy az e szempontok szerinti helyzetelemzést értelemszerűen csak olyan terjedelemben kell rö-

zíteni, ahogy azt az eltérő osztályközösségek más-más fejlettségi adottságai indokoltta teszik. Vagyis ide is érvényes a tervező munka általános szabálya, hogy nem a leírás a cél, ez csak eszköze az eredményes pedagógiai munkáknak. De nincs ellentét azzal a másik alapigazságával sem a tervezésnek, hogy a tervezés szerepe fontos és szükséges. Ez biztosítja és tükrözi a helyes, elmélyült helyzetelemzést, a felső elvárások és a helyi lehetőségek dialektikus egységében történő tudatos és célszerű tervező munkát.

- A jó helyzetelemzés készítéséhez szükséges adatok – főleg az új osztályfőnök részére – megszerezhetőek: az előző osztályfőnök és nevelők szóbeli és írásos véleményeiből (pedagógiai feljegyzések, személyiséglapok stb.) előzetes hospitálásokon a közösségről és a személyiségekről való ismeretek gyűjtése céljából, családlátogatási tapasztalatokból, szülői véleményekből, iskolai megfigyelésekből, felmérésekből stb.
- Az új osztályfőnök kapjanak későbbi határidőt a terv elkészítéséhez. Ugyanis nekik az alapos helyzetelemzésre több idő szükséges, még akkor is, ha előző tanévben már részben készülhettek a szerepükre.
- A helyzetelemzést – friss ismeretek birtokában – ajánlatos már az előző tanév végén elkészíteni a „rég” osztályfőnököknek. Így az egyben – igazgatói egyetértéssel – tanév végi osztályfőnöki jelentésnek is használható.

1. Az osztály összetétele

Túlkorosok, ismétlők.

Bejárók, napközisek, menzások.

Szociális háttér, családi hatások, elvált szülők, hátrányos helyzet, veszélyeztetettség, és ezek okai.

Személyiségtípusok, problémák. Egyéni és differenciált bánásmódot igénylők.

Tanulmányi helyzet. Eredmények és képességek viszonya, arányai.

Testi fejlettség, tisztesség, higiénia stb.

2. A közösség fejlettsége, szervezetheze

A) A közösség fejlődésének mutatói alapján: van-e? milyen?

Közös célok, tervek, perspektívák.

Közös múltbeli élmények, hagyományok.

Közösségi tevékenységek:

- tanulás, önművelés;
- iskolai munkák, önkiszolgálás;
- közéleti-politikai tevékenységre készülés;
- szabadidős programok.

Közösségi viszonyok, kapcsolatok, rétegződés:

- személyi-közösségi (érzelem-tekintély-hivatali stb.);
- közösségi szerkezet, kapcsolatrendszer (szociometria).

Vezetési viszonyok, önkormányzó-önirányító képesség.

Függőség, felelősi rendszer (úttörő).

Erkölcsei érték és normarendszer.

Közvélemény és vitaszínvonal.

B) Összegezve a közösség rétegződésének, szerveződésének melyik lépcsőjén állnak?

Szerveződési szakasz (követelés, tudatosítás).

Központ alakulásának szakasza (mag képződik, önkormányzat alapjai).

Érési szakasz (aktívaréteg nő, tevékenykedik).

Beteljesedési szakasz (ált. iskolában elérhetetlen).

3. Neveltségi szintek a közösségben

A nevelés fő területei szerint vizsgálva: erkölcsi-politikai, világnézeti-hazafias, esztétikai stb.

4. Milyen az osztályközösség és az iskolaközösség kapcsolata?

5. Pályairányulás (7–8. oszt.)

II. FELADATOK

Kíváncsú, ha ez nem folytatólag követi a helyzetelemző részt, inkább vele párhuzamosan, „tükörjavítás-szerűen”, a másik oldalon írjuk. Ez a forma jobban biztosítja, hogy a két alapvető rész ne szakadjon el egymástól, de logikusan kapcsolódjanak. Vagyis a „bal oldalon” megállapított helyzet javítását célzó feladat vele szemben, a „jobb oldalon” kerüljön megfogalmazásra.

- A feladatok ne „cél”-jellegűek legyenek, hanem konkrét tevékenységet jelentsenek. Kerülni kell az igénytelen általánosságokat, szölamokat.

- Az osztály helyzetére szabott feladatokhoz ajánlatos beépíteni az iskolai munkatervékből átveendő feladatokat is.

Ajánlatos még a feladat-oldalon egy kisebb rovatot hagyni, s abban feltüntetni, hogy az adott feladatot, tevékenységet hol tervezzük megvalósítani. Pl. osztályfőnöki órán, szülői értekezleten, rajfoglalkozáson stb.

- A „folyamatos” tervezés kívánalmának legjobban úgy lehet eleget tenni, ha a tervezés ívpapíron történik, s minden fejezetet külön oldalon kezdünk. Így a későbbi tapasztalatokkal kiegészítés, az új feladatokkal való bővítés betétlapokkal megoldható. Nagy alakú füzetben ezt fejezetenként üres oldalak kihagyásával lehet elérni.

III. OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁK TANMENETE

A tantervi négy témakörből arányosan kell választani:

- A kötelező és az aktuális témákat időben arányosan osszuk el terünkben.

- A választható témákból a helyzetelemzés és a feladatokhoz alkalmazkodva válasszunk!

Az időrendi sorrendben a szükségesség legyen az iránymutató. Pl. tanév elejére kíváncsúknak a közösség és a tanulás szervezésével kapcsolatos témák inkább.

- Az aktuális témák nem naptári aktualitást jelentenek. Megemlékezés, ünnepély iskolai vagy mozgalmi szinten történik, esetleg tantárgyak anyagaihoz kapcsolva. Az aktuális témák az osztály életének aktuális eseményeit jelentik. Ezek felét lehet kb. felhasználni – és előre konkrétan témáját is tervezni! – a magatartási, szorgalmi, tanulmányi kérdések időszakos vizsgálatára. Többinek csak helye jelölendő év elején.
- Nagy gond fordítandó a témákkal kapcsolatos, előzetes tanulói tevékenységek tervezésére, mert az órák sikere zömmel ettől függ majd.

IV. AZ ISKOLAI NEVELÉSI TÉNYEZŐKKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS TERVE

1. A személyiség és közösség helyzetéről való információszerzés tervezése

Foglalkozási terv – feladatainak – ismertetése az osztályban tanító nevelőkkel, napközis nevelőkkel.

- Hospitálások a szaktanároknál, a napköziben.

- Időszakos tapasztalatcsere a nevelőkkel.
 - Órán kívüli és iskolán kívüli foglalkozások ellenőrzésének terve.
2. *A raj segítésének terve, rajmunkaterv (mellékelve)!*
 Osztályfő hogyan segíti elő a rendtartási kötelességek megvalósítását? (Működési feltételek megteremtése, tevékenységek segítése, a közösség és személyiség alakítása az úttörő programok és a mozgalmi keretek segítségével, a rajok és órsók öntevékenységeinek kibontakoztatása stb. Szabadidős programok, túrák, séták, kirándulások, játékok, tanulmányi, kulturális és sportprogramok segítése, rendezvények, gyűjtőmunkák stb.)

V. ISKOLÁN KÍVÜLI NEVELÉSI TÉNYEZŐKKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS TERVE

1. Szülőkkel való együttműködés terve

- Családlátogatások ütemezése és szempontjai.
 - Fogadóórák.
 - Szülői értekezletek terve (mikor, milyen nevelési témáról stb.).
 - Pedagógiai ismeretterjesztés programja.
 (Szülők iskolája, akadémiaja, Gyermeink c. folyóirat, tv-adások propagálása stb.)
 - Osztály SZM-munkaterve (mellékelve!)
- Az osztályfő ajánlása alapján, és a szülők vállalása alapján, az első szülői értekezleten készüljön el véglegesen. Annyi példányban jó sokszorosítani, hogy az osztály SZM-vezetőinek jusson belőle, s annak alapján ők mozgósítsák társaikat a vállalt munkákra. Ők is írják ezt alá! Tartalmazza a határidőket és a felelősöket is az egyes tevékenységeknél.
- Az osztály SZM-tervének készítéséhez jó cikk található a Módszertani Közlemények 1980. évi 4. számának 259. oldalán!

2. Más nevelési tényezőkkel való együttműködés tervei

Kulturális intézményekkel, üzemekkel, szocialista brigádokkal, vállalatokkal, KISZ-szervezetekkel stb. kötött együttműködési szerződések mellékelésével.

A szerződések tartalmazzák a közös tevékenység célja mellett a kölcsönös vállalásokat, tevékenységeket is.

VI. ÜZEMLÁTOGATÁSI-PÁLYAIRÁNYÍTÁSI TERV

Főleg a 7-8. osztályoknál kívánatos, a pályairányulási felmérésekre alapozva.

* * *

Bár a fenti ajánlás csak városunk és járásunk nevelői számára készült, de a megyei tanfolyamon keresztül elterjedt egész megyénkben.

Az idei - 1981/82. évi - tapasztalatok, de méginkább az őszi munkaközösség-vezetői továbbképzéseken elhangzott vélemények szerint osztályfőink elégedettek a segítséggel, s ebből iskolánkénti megegyezés alapján használták fel munkájukhoz részeket, vagy elveket. Igazgatóink véleménye szerint idén - e segítség nyomán is - jobb, az osztályok fejlődését jobban segítő tervek születtek. Konkrétabbak, logikusabbak lettek, és iskolánkénti egységet is jobban tükrözik.

IRODALOM

1. Módszertani levél az ált. iskolai osztályfőnöki foglalkozási tervek készítéséhez - OPI, 1976.
2. Osztályfőnöki kézikönyv 1-4. Tankönyvkiadó, 1978.
3. Osztályfőnöki kézikönyv 5-8. Tankönyvkiadó, 1980.
4. Az osztályközösség megismerése. Módszertani Közlemények Könyvtára, Szeged, 1981.

5. Utunk a nevelőiskola felé II. Csongrád megyei Továbbképzési és Módszertani Intézet, 1979.
6. Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, 1980.
7. Vastag Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, 1980.
8. Makarenko művei V. kötet, Budapest, 1955. Tankönyvkiadó.
9. Horváth Lajos: A tanulói önkormányzat fejlesztésének útja az iskola mozgalmi életében, Akadémiai Kiadó, 1979.
10. Petrikás Árpád: Az osztályközösség szervezése és nevelése, Tankönyvkiadó, 1968.
11. Közösségi nevelés az általános iskolában, Tankönyvkiadó, 1970.
12. Dr. Kelemen László: A közösségi nevelés pszichológiai vonatkozásai, Borsod megyei Tanács Műv. Osztálya, 1971.
13. Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1981.

KOVÁCS DEZSÖNÉ
Budapest

A tanulás irányítása a napközi otthonban

Több éve dolgozunk már az új nevelési-oktatási tervek alapján. A gyakorlati megvalósítás során szerzett tapasztalatok közül – a tanórán kívüli nevelés területéről – csupán egyet kívánok kiemelni: *a gyerekek fölkészülése a tanítási órákra nem megfelelő, vagyis nem tudnak hatékonyan tanulni.*

E főváros szerte jelentkező probléma meghatározta a jelen tanév napközis továbbképzésének tematikáját. Egész évben a tanulás-irányítással foglalkozunk, elméletben és gyakorlatban egyaránt, s tanuláslélektani alapelvektől a tanulási technikák elsajátíttatásáig; sorra vesszük a differenciált fejlesztés lehetőségeit is.

A tanulási tevékenységről

Tanulási tevékenységre a napközis csoportokban naponta sor kerül. A tervezett idő alatt a gyerekeknek föl kell készülniük a tanítási órákra – képességeiknek megfelelően.

E foglalkozás *pedagógiai célja*: a tanulási önállóság kialakítása, a helyes tanulási módszerek, s az egyes tantárgyak sajátos tanulási technikájának elsajátítása, alkalmazása. Mindezek a munkára nevelés fontos eszközei.

Helye a napirendben: A szellemi munka számára legkedvezőbb időpontba kell kerülnie: délelőtt például 8–10 óra között, délután fél 3–4 óráig.

Fontos szempont az is, hogy előzze meg, és *föltétlenül kövesse szabadidős tevékenység.*

Meg kell teremtenünk a tanulási idő védettségét is. A gyerekek ez idő alatt sem korrepetáláson, sem szakköri foglalkozáson nem vehetnek részt.

Ismeretes, hogy a jelzett foglalkozás *nem frontális*. Kivételt képez az 1. osztályos csoport a betűtanítás időszakában, bár ekkor már elkezdődik a szoktatás a tanulási önállóság irányában.

Tanulás alatt a gyerekek – főleg az 1–2. osztályosok – *képesség szerinti csoportokban ülnek*: önállóak, részleges segítségre szorulóak, intenzív fejlesztést igénylők. 3. osztálytól megengedhetjük a kölcsönös választás alapján létrejött családok, örsök, csapatok szerinti ülést. Ekkorra ugyanis – általában – kialakulnak a tanulási szokások (tanulópárok), s a felelősök is öntevékenyen működnek.

Írásomban a *Budapest X. kerület Sibirik Miklós úti általános iskola* egyik első és egyik negyedik osztályos csoportjának egy-egy tanulási tevékenységét vázolom. Azt szeretném bemutatni, hogyan készítjük föl a gyerekeket – differenciáltan – a tanítási órákra. Azt is érzékeltetem, hogy a pedagógiai célból – a jelzett időpontban – mennyit sikerült megvalósítani. Ez azonban csak akkor lesz világos, ha a tanulás-irányítás mozzanataival megismerkedünk.

A tanulás-irányítás mozzanatai

Előkészítés

Szervezési teendők: megfelelő környezeti feltételek megteremtése, tanszerek, segédkönyvek, rajzeszközök (kézimunka) előkészítése.

Motiváció: munkára hangolás – derűs nevelői magatartással; a tervezett szabadidős program földerítése, esetleg módosítása a tanulók kívánságai szerint.

Problémák tisztázása a tananyaggal kapcsolatban; új tanulási technika ismertetése, ill. ismert tanulási technika fölidézése.

Önálló tanulás

Valamennyi gyerek önállóan dolgozik. Közben a nevelő készségfejlesztést végez – előre tervezetten (kikkel, mit?) a törzsanyagból. Megfigyeli (lejegyzi) az egyes gyerekek tanulási technikáját; ellenőriz – szükség szerint.

Ellenőrzés

A nevelő, a feladatok elkészítése után a felelősök (tanulópárok) bevonásával közvetlenül és közvetetten is ellenőriz, tervezetten minőségileg, valamennyi gyereket pedig mennyiségileg. A nevelő – úgy vélem – akkor nyugodt, ha mindegyik növendéke föladatát minőségileg ellenőrizte és javíttatta. Ez azonban igen sok tényezőtől függ.

Értékelés

A munka eredményessége szempontjából értékel a nevelő. A megbeszélte tanulási módszert milyen hatékonysággal alkalmazták a gyerekek (+ munkafegyelem, teljesítmény). Minden tanulót önmaga fejlődéséhez viszonyít.

Az elsős foglalkozás

E foglalkozásra december első hetében került sor. Ekkor a gyerekek a *gy* betűt tanulták.

A „házi” feladat: *gy* betűvel szavak írása a füzetbe, olvasásból, a *gy* betű gyakorlása. Ennek módjait a kartársnő rám bízta.

Előkészítés

Tanulás előtt a felelősök jelentettek. Az időjárás tájékoztató (+följegyzés) után *meggyőződtem a megfelelő eszközök előkészítéséről* (taneszközök; rajzlap, színes, kézimunka stb.) azoknak, akik előbb elkészülnek.

– Gyerekek! – most tanulni fogunk – mondtam. *Miután elvégeztük munkánkat, moziba megyünk.* Közös kívánságotok volt „*A róka és a medve*” című mesesorozat megtekintése, ezért vettük be a programunkba.

– *Ki, hogyan dolgozott a tanítási órákon?* Kik kaptak piros pontot, csillagot? Miért? (A gyenge tanulók esetében: – Különösen örülök...)

– A tanórai jó munkátokért külön is kívánhattok valamit. (Cél: ösztönzés és az eddig tanult írott betűk gyakorlása.) Kívánságotokat írátok le! (mese, játék, le-

mez, zene, bábozás) Lacika! tedd bele a „varázstarisznyába”! Tanulás végeztével az a gyerek húzhat, akinek kifogástalan volt a munkafegyelme és a munkája.

Itt jegyzem meg, hogy jó munkára nemcsak színes szabadidős programokkal stb. ösztönzöm tanulóimat – különösen 1. osztályos csoportban –, hanem játékos módszerekkel, sok-sok tevékenykedtetéssel, mozgatással is. Erre – mint azt a következőkben látni fogják – a szabadidős élményeket is fölhasználom.

– *Tudja-e mindenki, hogy mi a feladata?* Ki nem emlékszik rá? (Azoknak meg-súgom.)

Decembertől (körülbelül) már 1. osztályos csoportban sem hangozhat el naponta (a táblára sem írhatjuk föl), hogy mi a lecke, csak abban az esetben, ha a csoport zöme nem tudja, ill. nem érti. Megjegyzésük a gyerek dolga. Erre kezdettől fogva szoktatunk. Kötelesség-, feladattudatot formálunk, amely első lépés a tanulási önállóság kialakításában.

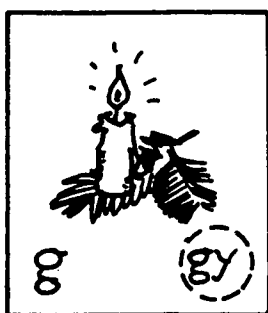
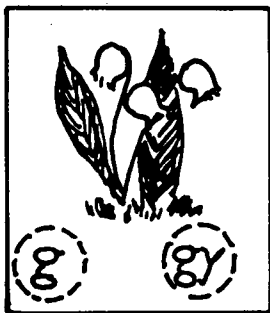
Olvasás

– Munkánkat olvasással kezdjük. Mielőtt „*Elindul a gőzös...*” szívjunk be egy kis „fűtőanyagot”! (Szellőztetés, mélylégzés.)

Betűfelismerés – differenciáltan

Betűkártyákat mutattam föl. Az intenzív fejlesztést igénylő tanulók, a jelzett ének ritmusára mozgáskísérettel hangoztatták: *g, sz, s, k, gy, t, b, c*. A többiek hal-kan ékeltek, majd a betűkártyák elfogytával az *á Á Bum!* kártyák fölmutatására fékezett, majd megállt a „vonat”.

Betűdifferenciálást képekről is végeztünk a gyengébbekkel. Ehhez nagyméret színes, rajzokat készítettem. A megfelelő szóban hallott hang képét, a betűt bekari-kázták a gyerekek.



Az ismert betűkből alkotott szavak olvasása, írása is differenciált munkában tör-tént. Így:

– Miért villamosoztunk az elmúlt héten a városban? (– Azért, hogy megnézzük a Corvin Áruház karácsonyi kirakatát.)

– Sétánkról sokat beszélgettünk; a kirakatot, rengeteg játékkal le is rajzoltuk mesenaplónkba. Az ügyesek egyes játékok nevét a rajz mellé írták. Most képzeletben egy játékboltba utazunk.

Ekkor sárga és fehér lapocskákat osztottam ki. – Akik fehér „jegyet” kaptak – mondtam a gyerekeknek –, azok olvassák el a rajta levő szót, utána rajzolják le! (Például: ágy, egy, gyík, gyár stb.) A sárga „jegyek” tulajdonosai írják le a kirakat-

ban látott játékok közül azt, amelyiknek minden betűjét ismerik! – Ha mindannyian elkészültök, indulhat a képzeletbeli villamos! (Utánzó mozgás.)

– Megérkeztünk! – mondtam és a mágnesláblához mentem, ahol nyomtatott kis- és nagy-, valamint írott betűvel (i-vel jelölöm) az alábbi szókétyákat raktam ki:

J Á T É K O K

egér
maci (i)
GYÖNGY
gomba

gyorsvonal (i)
Gyáva Oroszlán
törpe
néger baba (i)

– Ebben az üzletben az a gyerek vásárolhat – mondtam –, aki el tudja olvasni egy-egy játék nevét, és mond róla valamit. (A betűfajták olvasásának gyakorlása, mondatalkotás.)

– Kinek vásárolnál szívesen? (A testvéremnek stb.)

Íróasztalomon bábfalam egy kifeszített zöld vászon volt. Néhány színes sztanio-l-csíkkal kirakatot varázsoltunk belőle.

– Gyerekek! – a kirakatrendezéshez utasítást kaptunk. (Mondatok olvasása, értelmezése, összekapcsolása cselekvéssel.)

A T Á B L A K É P E

Így kérem:

A baba üljön! A törpe álljon!
A vonat a sinen legyen!
Gyorsan a többit is!

– Kész a kirakat! Hogyan csináltuk? Tudósítsd pajtásaidat róla! (Mondatfűzés játékmikrofonba a történet sorrendjében.)

– Jól dolgoztatok! Most Dorka (ő már tud olvasni) szórakoztat benneteket a „Gögös”-ből (tehetséggondozás).

Húsz percnyi munka után kis szünetet tartottam frissítő gyakorlatokkal. Nyitott ablak mellett Kriszta tornáztatott. Ezt, az „*Iglice szívem...*” című ének követte, közben csukló és ujjmozgatást végeztek a gyerekek. Mondókát is mondtak:

„Tik-tak, tik-tak óra néni,
Mutatója időt méri.
Ha figyeled, sose késel,
Tanulással hamar végzel...”

Önálló tanulás

Írás

– Meg tudjátok-e csinálni az írást? – kérdeztem. Van-e valakinek problémája? (Az írnivaló differenciált volt.) A tanulók válaszaiból meggyőződtem arról, hogy mindenki önállóan meg tud birkózni az írás leckével.

– Néhányan ismeritek már az órát – folytattam. Többször végeztünk *időtervezést*. Mit gondoltok, mennyi idő szükséges az írásbeli elvégzéséhez? (Öt, tíz perc.) Dorka, Zsolti, jegyezzétek le! Ez annyi idő – szemléltettem –, amíg az óramutató innen ideér.

– Ma arra fogok különösen figyelni, hogyan tudjátok már saját munkátokat ellenőrizni? (Önellenőrzés.)

Az önálló munka közben differenciált feladatokat adtam a gyerekeknek. (Ezeket a fölkészülés során tervezem.)

A differenciált feladatok:

A gyengék (kijelölt) betűket vadásztak a „Dörmögő”-ből. A közepesek közül néhányan feloldó, rajzos munkát kaptak – egyénenként mást, például; rajzolj: szőlőt, gyöngysort, gyárat, pongyolát, magyar zászlót stb. Dorka, aki már olvas, levelet kapott tőlem. Ez állt benne: *Ird le, mi mindent szeretnél adni anyunak, mamának, testvérednek karácsonyra!*

Ellenőrzés, értékelés

A tanulási idő vége felé a három tanulmányi felelős mennyiségileg ellenőrizte a leckéket, én minőségileg. Nagy örömmre azonban már minőségre vonatkozó megállapításuk voltak. Ha folyamatosan szoktatjuk őket, kb. november közepétől bevonhatók az értékelésbe.

Íme, Karcsi jelentése:

– Éva néninek jelentem, hogy a csoportomban senkinek sem adnék piros pontot, mert: Laci kiment a vonalból, Gyöngyi nem tette rá az i-re a pontot, Zoli betűi kicsit soványak, Brigittának nem szabályos sem a betűalakítása, sem a kapcsolása.

– Kérlek! – mondtam – nézd meg Brigitta munkáját még egyszer! (Ő a leggyengébb.)

– Most szebben írt, mint az elmúlt napokban – mondta Karcsi.

Na látod! – megszavazunk neki egy piros pontot az igyekezetéért? (Szavazás.)

(A felelősök jelentése közben szoktunk pontozni. A piros pontokból péntekenként, a heti értékeléskor dicséretet születnek. A csoport jutalmi: mozi-, színház-, múzeumlátogatások, meseszakkörön való részvétel az úttörőházban.)

A szimbólumok, külső megerősítések az év vége felé csökkenni, második osztályban leszoktatom róla a gyerekeket, mert csökkentik az érdeklődést.)

A felelősök jelentése után összehasonlítottuk a tervezett időt a ráfordított idővel. Megállapítottuk, hogy kinek jobb az időérzéke. A munka intenzitása nagyszerű volt. A „házi” és a + feladatokat 35 perc alatt végezték el a gyerekek. Mindenki „testre szabottan”.

Az egyéni teljesítményt, ill. a csoport munkáját az előre megbeszélt szempont alapján értékeltem. Elmondtam, hogy kik képesek már saját munkájuk ellenőrzésére. Kiknek jó (javult) a munkatempója, munkafegyelme. Sok gyereket megdicsértem. Külön jutalom volt: a képességéhez mért, legjobb teljesítményt nyújtó gyerek – a piros pont mellett – húzhatott a „varázstarisznyából”. Tízóraizás alatt az ő kedvenc lemezét hallgattuk.

* * *

Ha a napköziotthon-vezetők folyamatosan szoktatják a gyerekeket, majd elsajátítatják velük a helyes tanulási módszereket, ezek birtokában a gyerekeknek kb. 3–4. osztályos korukra meg kellene szerezniük a tanulási önállóságot.

Sajnos, a gyakorlatban még messze vagyunk ettől. A fővárosban, főleg a peremkerületekben, a napköziben még mindig sok a képesítés nélküli. A csoportok szinte évente kapnak új nevelőt. Az alapképző tanfolyamok (elvégzése mindenkinek kötelező kerületi továbbképzések mellett iskolánkban is próbáljuk a kezdőket fölkészíteni, segíteni).

Az alább leírt foglalkozás, iskolánk 26 csoportvezetője részére, házi bemutató volt májusban. A tervet én készítettem, a foglalkozást Göllner Károly kezdő tanító vezette.

A negyedik foglalkozás

A gyerekek kiszellőztettek, átrendezték a termet. Négyes asztaloknál „csapatokban” ültek. Az asztalokon tanszerek, a szabadidős tevékenységhez használandó eszközök, ezenkívül: Ablak-Zsiráf, Képes Gyermeklexikon, Helyesírási Tanácsadó Szótár, Idegen Szavak Kéziszótára és Magyar Értelmező Kéziszótár volt.

Előkészítés

A gyerekek beszámoltak az iskolában történeteikről. Ki hányasra felelt, mely tantárgyból sikerült, főleg a gyengéknek javítani. Ki rontott? Mi az oka? Hogyan lehetne kiküszöbölni?

Tanulás után a nevelő kézilabda-mérkőzést ajánlott szabadidős tevékenységként.

Házi feladatot matematikából, környezetismeretből, magyar nyelv és irodalomból kaptak a gyerekek.

A nevelő megkérdezte, hogy kinek van problémája. Nyolcan jelentkeztek, hogy ők nem tudnak megbirkózni a matematikaleckével. Csoportvezetők, tanulmányi felelősök kínálták föl segítségüket.

Tanulási módszer: A helyes (egyéni) tanulási sorrend és időtervezés. Ezt már egyénileg végezték a gyerekek. „Tervező lap”-juk nyílásaiba – az általuk választott sorrendben – elhelyezték a tantárgyakat jelölő papírszalagokat. Mellé írták, hogy hány perc alatt képesek elkészíteni az adott leckét.

Egy tanuló fölolvasta és indokolta az egyénileg választott sorrendet, időt. Így:

– Először a (nekem) legkönnyebbel, az irodalommal foglalkozom. (Bemelegítési effektus.) A szóbelivel kezdem (megértés), majd az írásbelivel folytatom. Ez körülbelül 25 perc. Azután a matematikát „számítom ki”. Kell rá 30 perc, mert nekem az a legnehezebb. A tanulást a környezetismerettel zárom, ami 10 percet vesz igénybe.

– Ki tervezett másképp? – kérdezte a nevelő. Két tanulót meghallgatott abból a célból, hogy a tanulási technika tudatosult-e már bennük kellő mértékben.

Önálló tanulás

Az önálló tanulás ideje alatt a nevelő három gyereknek segített matematikából, majd ellenőrizte néhány tanulópár munkáját; instrukciót adott a felelősöknek.

A környezetismeret anyagot a csoportvezetők segítségével végeztette el. A jó tanulók kérdéssort állítottak össze, amelyre írásban feleltek csoporttársaik. A fölkeszülés mértékéről a nevelő és a tanulmányi felelősök „menet közben” kaptak képet. A tanító ennek alapján határozta meg a korrekciót.

A matematikalecke olyan jellegű volt, hogy a felelősök önállóan tudták ellenőrizni. A hibátlan példákat „kipipálták”, a hibákat aláhúzták, javították.

„A magyar tenger” című olvasmányból differenciáltan készültek a tanulók. (Az olvasási technikával küszködő gyerekeket tanulópárjuk olvastatta.)

A differenciált feladatok:

- Ismeretlen szavak kikeresése az olvasmányból, értelmezése a megfelelő segédkönyvből, például: posvány, rianás stb.
- Vers-, meseírás a Balatonról.
- Beszámoló az olvasmányról – előzetes élmények alapján.
- Illusztráció, „képregény”; a tó nyári, téli arculata.
- Egy hangulatos rész bemutatása.
- Egy tetszőleges szakasz megtanulása.
- Balesetveszély – újságcikkek fölolvastatása (önálló gyűjtés).

Az ellenőrzéskor kis vetélkedő kerekedett. A vállalkozók fölolvasták fogalmazásaikat. A félig kész alkotások csattanós befejezést kaptak. Mások véleményt mondtak a stílusról, előadásmódról. Az illusztrációk, képsorok a faliújságra kerültek, majd – az újságcikkekhez kapcsolódóan – sokféle veszélyre hívták föl társaik figyelmét.

Értékelés

A tanulás végeztével három tanuló értékelte saját munkáját. Önértékelésük reális volt. Ezután összehasonlították a tervezett időt a ráfordított idővel. A nevelő elmondta, hogy a jelzett tanulási technika kinél miért vezetett eredményre. Kiemelte a csapatmunkát.

* * *

A házi bemutatókon kívül, évente két alkalommal (2 hetes időtartamban) tanulási mérést is végzünk a következő szempontok alapján:

1. A házi feladat mennyisége.
2. Tervezett idő – ráfordított idő.
3. Hogyan segítik az ismeretanyag megszilárdítását, elmélyítését? (Módszerek, segédkönyvek, egyéb.)
4. A differenciált fejlesztést kikkel hogyan végzik?
5. A felkészülés mértéke, ill. mélysége.
6. Észrevételek, javaslatok.

A tanulással kapcsolatos vizsgálódások – tényanyagok alapján – igen hasznosnak bizonyultak. Általános képet kaptunk egy adott szakaszcikről. Kirajzolódtak a nehézséget jelentő „gócok” is, amelyek megszabják a következő időszak tennivalóit.

AJÁNLOTT IRODALOM:

Hebb: Tanuláspszichológia; *J. Rudnianski:* Hogyan tanuljak?; *Kugemann:* Megtanulok tanulni; *Meixner I.:* Én is tudok olvasni.

POLLÁK RICHÁRD

Baja

Az orosz nyelv oktatása az általános iskola IV. osztályában

Az utóbbi években világszerte egyre többen foglalkoznak a nyelvtanulással, nyelvoktatással. Ezen belül az egyik legfőbb vitatott kérdés, hogy a gyermekkorai nyelv-tanulásnak melyik a legmegfelelőbb, leghatékonyabb kezdési időpontja. A szakemberek a tanuláspszichológia görbéjét figyelembe véve a nyelvtanulás megkezdésének optimális időpontjának az ösztönös tanulás és a tudatos tanulás görbéjének találkozásában határozták meg. Ez az időpont a 8–9. életévre tehető. Ennek okát abban látják, hogy a tanulók utánzási készsége igen jó, artikulációs bázisuk még nem merevedett meg, így idegen nyelvi kiejtésük igen jól formálható. Ebben az életkorban gátlás nélküli beszédhajlandóság, magas fokú aktivitás tapasztalható, nem zavarják a tanulót az anyanyelvi hatások.

A magyar iskolarendszerben eddig az első idegen nyelv oktatása általánosan 10 éves korban kezdődött az 5. osztályban. A jövő tanévtől kezdve Az általános iskolai

nevelés és oktatás terve, a társadalmi elvárásoknak megfelelően, a fent említett megfontolásokból, a kötelező orosz nyelvoktatás kezdésének korhatárát a 9. évben határozza meg a 4. osztályban. A következő tantervekben, a tantervi előmunkálatok szerint, újabb változások várhatók ezen a téren, így az orosz nyelv oktatásának még korábbi időpontban történő indítása is valószínű.

Ez a nagyjelentőségű intézkedés és várható folytatása több megoldásra váró problémát vet fel.

Elsőként emliteném a módszertani problémákat. A kisiskolás korban kezdődő nyelvoktatás módszeres eljárásait bele kell illeszteni az alsó tagozat sajátos, a tanulók életkori sajátosságait messzemenően figyelembe vevő, alsó tagozatos módszerek körébe. Ez felveti a másik problémát, ki tanítsa az orosz nyelvet, az 1982. szeptemberében belépő tárgyat a 4. osztályban (majd később a harmadikban, esetleg másodikban). Alkalmas-e erre az orosz nyelv tanítására képesített tanító, vagy csak a tanárképző főiskolát végzett orosz szakos tanár? A kérdés annál is inkább fontos, mert a kisiskolás korban rendkívül fontos szerepe van a tanító személyiségének, a tananyagnak és az alkalmazott tanítási módszereknek.

A 115/1981. (M. K. 11.) MM sz. utasítás szerint (melynek megjelenése elég nagy port kavart fel a tanítóképző főiskolák oktatói és hallgatói között) a 4. osztályban a környezetismeret és orosz órák ellátását az általános iskolai tanároknak kívánja bízni. Végső esetben az orosz szakkollégiumot végzett tanítók is taníthatják az orosz nyelvet a 4. osztályban.

Ennek az írásnak cseppet sem rejtett célja, hogy felhívja az általános iskolák igazgatóinak figyelmét az orosz szakkollégiumot végzett tanítókra, arra, hogy mennyire, milyen mértékben alkalmasak arra, hogy jól, de legalább úgy, mint a felső tagozathoz szokott orosz szakos kollégák, tanítsák az orosz nyelvet a 4. osztályban.

Ezt a megállapításomat az alább vázoltakkal kívánom bizonyítani.

Amint ez bizonyára köztudott, a tanítóképző főiskolákon az általános képesítésű alsó tagozatos tanítók képesítése a cél. Emellett azonban minden tanítójelölt egy szakkollégiumot köteles választani képessége, érdeklődési köre, tehetsége szerint.

Azok, akik az orosz nyelvet választják szakkollégiumnak, általában a nyelvtanulás terén a középiskolákban jó eredményt elért hallgatók.

A hat féléven át tartó képzés során az orosz szakkollégiumi hallgatók az alábbi tantárgy, óra és vizsgaterv szerint tanulják az orosz nyelvet.

Orosz szakkollégium óra- és vizsgaterve

Tantárgy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Koll.	Szig.	Gyak. J.	Besz.	Összórá
Orosz nyelvtan	0+2	0+3	0+1	0+1				4.	1., 2., 3.		105
Orosz nyelv- és stílusgyakorlatok	0+2	0+2	0+2	0+2	0+1	0+2			1., 2., 3., 4., 5., 6.		167
Orosz és szovjet gyermekirodalom			1+1	1+1	1+1		5.		3., 4.		90
Orosz és szovjet irodalom					1+2	2+2	6.		5.		89
Tantárgypedagógia				2+0			4.				30

Ennek alapján orosz szakkollégiumi hallgatóink az orosz nyelvtan mintegy 105 órájában foglalkoznak a mai orosz nyelvtannal melynek feladata, hogy biztosítsa a legfontosabb nyelvtani szabályok szilárd ismereteken alapuló gyakorlati alkalmazását.

Az orosz nyelv – és stílusgyakorlatok 16 legalapvetőbb téma keretében a mai köznapi orosz nyelv használatával alakítja ki a megértési és beszédképességet, a gondolatok orosz nyelven való kifejezését, valamint a Szovjetunió életének megismerését.

Az orosz és szovjet gyermekirodalom óráin a népköltészet, az orosz és szovjet gyermekirodalom legjelentősebb alkotásait dolgozzák fel, megismerik a gyermeknyelv szókincsét, fordulatait. Fontos célkitűzése, hogy megismertesse a hallgatókkal az alsó tagozati orosznyelv-oktatásban hasznosítható gyermekirodalmi alkotásokat, szemelvényeket (gyermekversek, mesék, dalok, mondókák, gyermekjátékok).

Az orosz és szovjet irodalom órái arra hivatottak, hogy bővítsék irodalmi szemelvények sokoldalú nyelvi feldolgozásával a Nyelv- és stílusgyakorlatok című tantárgy keretében elsajátított orosz lexikai ismereteket, hozzájáruljon a beszédképesség további fejlesztéséhez, bővítsé, színesítse a hallgatók kifejezőképességét. S egyben ismertesse az orosz és szovjet irodalom fejlődésvonalát, néhány alkotóművész bemutatásával.

Minden orosz szakkollégiumi hallgatónk tanulmányai során, az orosz nyelv minél jobb elsajátítása érdekében, az Odesszai Állami Egyetemen hathetes intenzív nyelvi részképzésen vesz részt.

Az orosz tantárgypedagógia az orosznyelv-oktatás tantárgypedagógiai alapelveivel foglalkozik, ismerteti a korszerű nyelvoktatás módszereit – különös tekintettel a korai nyelvoktatásra. Feltárja az idegen nyelvek tanításának nyelvtudományi és pszichológiai alapjait, a korai nyelvoktatás sajátosságait az általános iskola 4–5. osztályos, valamint a szakosított tantervű 3–4. osztályos orosz nyelvi tananyagát oktatásának tervezését, legjelentősebb eszközeit, módszereit (globális olvasástanítás, audió-orális stb.).

A lehetőséget, hogy hallgatóink a gyakorlatban is megismerkedhessenek az alsó tagozatos idegennyelv-oktatással elősegíti az a tény, hogy gyakorlóiskolánk alsó tagozatának egyik 3–4. osztályában szakosított orosznyelv-oktatás folyik, míg a többi a 4. osztályokban az orosz nyelvet a Soltész Judit–Vihar Judit: Első orosz könyvem kísérleti tankönyvet tanítjuk, megjelenése óta immár negyedik éve.

Hallgatóink több ízben hospitálnak orosz nyelvi órákon kéthetes gyakorlataik alkalmával, a tantárgypedagógia keretében több ízben órarázleteket látnak a zártláncú tv-rendszeren keresztül, féléven át csoportos tanítási gyakorlatokon vesznek részt, ahol legalább egy alkalommal maguk is tanítanak. Az V. félévben másodszori kéthetes iskolai gyakorlataikon négy orosz nyelvi órát tanítanak az alsó tagozaton, a VI. félévben negyhetes iskolai gyakorlatukon hetenként 1 orosz órát.

A sokirányú felkészültségükről a hallgatók zárótanításon adnak számot, mely alkalommal bizonyítják, hogy a gyakorlatban alkalmazott eljárásokat tudatosan tervezték, azokat elméletileg alá tudják támasztani.

Az alsó tagozatos nyelvoktatás sikeres elsajátításában nagy szerepet játszanak hallgatóink széles körű pedagógiai és pszichológiai ismeretei, jártasságuk az alsó tagozatos tanítási-tanulási folyamat logikai elemzésében, a kisiskoláskor általános és fejlődéslelektani, pedagógiai, pszichológiai, didaktikai ismeretei, különböző tantárgypedagógiákban való jártasság, különös tekintettel az anyanyelvi oktatásra (globális olvasástanítás, az írástanítás stb.).

Jól elsajátították hallgatóink a 6–10 éves gyermekkel való bánásmód gyakorlatát, a sok szemléltetéssel, játékos elemekkel, bábbal, más alsó tagozatos módszerek és eszközökkel való órávezetést.

Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének orosz nyelv fejezete a „Cél és feladatok” címmel kifejti a 4. osztály nyelvoktatásának is a céljait és feladatait.

Ezek szerint:

„A 4. osztályban hozzá kell szoktatni a tanulókat az orosz nyelv tanulásához. Érzékeltetni kell velük, hogy milyen különbségek vannak az anyanyelv és az orosz nyelv között a kiejtésben és az írásban; a nyelvtani különbségek érzékeltetését szolgálja a minőségjelzős szó szerkezetek játékos csoportosítása. A fő feladat ebben az osztályban az orosz nyelv megkedveltetése. Ezért olyan feladatokat kell a tanulóknak adni, amelyek sikerekhez juttatják őket, bizonyítják nekik, hogy az orosz nyelvet fel tudják használni gondolataik kifejezésére. A kéthónapos szóbeli szakaszban beszélgetéseket folytatunk megadott tárgykörök, illetve mondatmodellek keretében. Nagy gondot kell fordítanunk a helyes artikulációs bázis kialakítására. A szóbeli szakasz után – a beszélgetések folytatása mellett – elkezdődik az olvasás és az írás tanítása.”

Tehát az egyik legfőbb célkitűzés az érdeklődés felkeltése, az orosz nyelv megszerettetése. Ezt a feladatot, mely a későbbiek szempontjából döntő fontosságú, csak olyan nevelőkkel oldhatjuk meg eredményesen, akik olyan eljárásokat alkalmaznak, amelyek a tanulók életkori sajátosságait, érzelmi beállítottságukat, értelmi képességeiket ismerik és figyelembe veszik. A tanítóképző orosz szakkollégiumot végzett hallgatói képesek arra, hogy a 8–9 éves gyermek lelkivilágát jól ismerve, változatos, az életkori sajátosságoknak megfelelő módszerek és eljárások alkalmazásával, ezt az igen fontos, a későbbiekben meghatározó, célkitűzést megvalósítsák.

A tanítóképző főiskolák az évek során sok száz hallgatót felkészítettek arra, hogy a 4. osztályokban szeptemberben bevezetésre kerülő orosz nyelvet sikeresen oktathassák. Most már az általános iskolák igazgatóin a sor, hogy éljenek is ezzel a lehetőséggel.

BIBLIOGRÁFIA:

A tanítóképző főiskolák tanterve az 1980/81-es tanévtől.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, 1981.

Előd Nóra: Játékos-dramatikus elemek alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel az orosz nyelv oktatására. INYT, 1980/3–4.

Dr. Banó István: Az általános iskolai orosznyelv-oktatás új alapidokumentumáról. INYT, 1980/2.

SZOVJET SZOCIOLÓGIAI TANULMÁNYOK A PÁLYAVÁLASZTÁSRÓL

Szerkesztette: Lukács Péter

Hazánkban a pályaválasztás kérdéseivel való s több tudomány által végzett vizsgálódás az 1960-as években indult intenzív fejlődésnek. Sok országos és helyi felmérés, statisztikai adatfeldolgozás törekedett megállapítani a pályaválasztás során érvényesülő tendenciákat, s egyben befolyásolni, illetve segíteni mind a pályorientációt, mind a pályaválasztást. E kutatások mellett történt meg a pályaválasztási tanácsadó, irányító szervezeti keretek megteremtése is. Ezek tevékenységük során szervezettebben és terszűrűbben vizsgálták saját területükön jelentkező irányzatokat, és jelölték meg legfontosabb feladataikat. Sajnálatos, hogy e kiadványok nagy része helyi nyomtatvány, broszúra formájában jelent meg, s így kevésbé váltak országosan ismertté. Ez azzal a következménnyel járt, hogy a pályaválasztás kérdéseivel – jelentőségének meg nem felelően – aránylag kevés könyv jelent meg, s ezért nem összegeződtek azok a kutatási eredmények sem könyv vagy könyvek formájában, amelyek a különböző folyóiratokban, helyi kiadványokban kerültek közlésre. Az utóbbi években ugyanakkor megfigyelhetjük a pályaválasztás kérdéseivel való foglalkozás bizonyos mértékű visszaesését is, a megjelent tanulmányok szűk körben való mozgását, a témakörök elszegényedését, a kutatási metodika egysíkúságát. A kezdeti fellendülést tehát nem követte a témák következetes feldolgozásának folytatása, a problémák differenciáltabb s mélyebb elemzése, változatosabb vizsgálati eljárások alkalmazása. Nem lenne haszon nélküli e helyzet okainak megvizsgálása, elsősorban a további fejlődés érdekében.

Ilyen tényezők figyelembevételével értékelhetjük a pályaválasztás témakörében megjelent szovjet szociológiai tanulmányokat. Talán furcsának tűnhet, hogy ilyen igényű könyv megjelentetése megelőzte a hazai kutatási eredményeket tartalmazó könyv kiadását. Közreadása azonban kétségtelenül jó, kedvező időpontban történt, mivel remélhető, hogy hatására ismét fellendül az ilyen témában végzett kutatások közrebocsátása s szélesebb olvasóközönség számára is. A könyv címét elolvassa kétségtelenül felvetődhet az, hogy más, sajátos társadalmi, földrajzi, kulturális viszonyokkal rendelkező ország pályaválasztási problémái felhasználhatók-e hazánkban is? Mennyiben és hol lehet figyelembe venni nálunk azokat a pályorientációs és pályaválasztási trendeket és metodikákat,

amelyeket a Szovjetunió társadalmi fejlődése határoz meg alapvetően? Ez a problémafelvétel annál is indokoltabbnak látszik, mivel a kötetben szereplő tanulmányok 1969 és 1977 között jelentek meg, s így 1981-ben mind a Szovjetunióban, mind pedig nálunk felvetődhet a vizsgált kérdések aktualitásának helyesége. Ha azonban a könyvben szereplő egyes tanulmányokat figyelmesen végig olvassuk, akkor mind az első, mind a második aggályunk feleslegessé válik. Sőt továbbbörösítheti azt az előbb már említett véleményemet, hogy a könyv kiadása nagy haszonnal jár a magyar pályaválasztási kutatások és pedagógiai gyakorlat számára. A könyv szerkesztője több szemponttal indokolja a kötetbe felvett tanulmányok válogatását: felvette a szovjet pályaválasztási szociológia fejlődésére leginkább ható s régebben megjelent tanulmányokat éppen úgy, mint a legutóbbi évek kutatási eredményeit tükröző elemzéseket, s ugyanakkor tekintettel volt arra is, hogy olyan írók is szerepeljenek, amelyek a nálunk ma még szinte teljesen hiányzó foglalkozási presztizsvizsgálatokra hívják fel a figyelmet.

Talán felesleges utalni arra, hogy a könyvben szereplő tanulmányok nem könnyű olvasmányok. Nagy figyelmet igényelnek s természetesen a szovjet társadalom és iskolarendszer alapos ismeretét. A kötetben szereplő táblázatok, grafikonok, statisztikai adatok komoly elmélyülést igényelnek. Alapvető metodikai elvként azonban el kell azt fogadnunk, hogy ebben az esetben nem a részletek kiemelése a lényeges, hanem azok az összefüggések, amelyeket általános érvénnyel kezelhetünk. S még egyszer aláhúznám – a szerkesztővel egyetértve –, hogy a kötet egyes tanulmányai a témaválasztás újszerűsége, a kutatásmethodikai frissesége s a tényekből levont értékes következtetései révén jelentenek számunkra fontos ismereteket.

Nyilvánvalóan lehetetlen az egyes tanulmányok valamennyi adatát és következtetését teljes alapossággal ismertetni. Egyes következtetések kiemelése is veszélyes lehet, mivel meghamisíthatja a tanulmány alapvető szándékát és kutatási eredményét. Így csak arra vállalkozhatom, hogy mindegyik tanulmányból az általam kiválasztott megállapításra utaljak.

V. V. Vodzinszkaja: A pályaválasztás társadalmi tényezői címmel írt tanulmánya nyitja meg a kötetet. A leningrádi egyetemen 1964 óta végzett kutatási eredményekről ad számot a szerző. A tanulmány egyes alcímei jól aláhúzzák a szerző kutatási célkitűzését: a szovjet társadalom fejlődésének összefüggésében vizsgálja a pályaválasztásban bekövetkező változásokat. Mindenekelőtt a szovjet társadalom

fokozódó szociális homogenizálódásának megnyilvánulását elemzi a pályaválasztási tendenciákban. Nagyon differenciáltan tárja fel a statisztikai adatok birtokában a legjellemzőbb fejlődési sajátosságokat. Így pl. elemzi az általános középiskolai tanulók pályaválasztási terveit közvetlenül az iskola befejezése előtt, s ezt összeveti a szülők foglalkozásával. Kutatási eredményeit összehasonlítja angol iskolákban végzett felmérésekkel. Majd a foglalkozások iránti szociálpszichológiai beállítódást és szerepét vizsgálja a pályaválasztásban. Négy szempontot vett alapul: az alkotás lehetősége; a szakmai fejlődés lehetősége; a társadalmi presztízs és a kereset szerepét vizsgálja. Részletesen tárgyalja az egyéni pályaválasztási tervek megvalósításának társadalmi tényezőit. Itt is több korrelációs tényezőt vizsgál: az általános középiskolát végzett tanulók további útját iskolai tanulmányi előmenetellel, származással, családjuk anyagi helyzetével, a szülők iskolai végzettségével veti össze. Érdemes a szerző egyik megállapítását idézni: „Az egyéni tervek megvalósításának sikertelensége így – mindennek előtt a munkacső vándorlásában és az alacsony termelékenységben megnyilvánuló – társadalmi veszteséggel is jár. A pályaválasztás ezért nem tekinthető kizárólag egyéni problémának: nemcsak az egyéneket érinti, de a társadalom egészét is.”

E. K. Vasziljeva tanulmányának címe: „Városi fiatalok pályaválasztása.” A kötet legnagyobb terjedelmű tanulmányának első fejezetében a szerző a családi körülmények, a tanórán kívüli tevékenységek és a tanulmányi eredmények iskolai összefüggéseit veszi elemzés alá. A második fejezetben a továbbtanulás és munkába állás tendenciáit tárgyalja a 8., illetve a 10. osztály után. Vizsgálja mindkét törekvés társadalmi tényezőit. A harmadik fejezetben a dolgozó fiatalok körében elemzi a munka és a tanulás szerepét az ifjúság életében. Vizsgálata kiterjed az első munkában töltött évekre is. A sok értékes gondolat, megállapítás közül csak egyet szeretnék idézni: „... az újabb generáció körében milyen mértékben termelődik újra a nemek társadalmi egyenlőtlensége, és ami különösen fontos, mikor jön létre ez az egyenlőtlenség, melyek a formái és keletkezésének körülményei.” Ezt azzal kapcsolatban írja, hogy előzőleg megállapítja: „a lányoknak több nehézséget okoz a szakképzettség megszerzése, mint a fiúknak”.

M. H. Tyitma: „A pályaválasztás – társadalmi probléma” címmel írt tanulmányt. Elsősorban az életterv, a foglalkozások vonzerejével és presztízsével kapcsolatos kérdéseket boncolgatja. A problémafelvetés és kidolgozottság szempontjából ezt a tanulmányt tartom a legjobbnak a kötetben fellelhetők közül. Érdemes néhány megállapítását idézni. Az érettségizők életterveivel kapcsolatosan pl. megállapítja: „Általános törvényszerűség, hogy az ipa-

rilag kevésbé fejlett, elsősorban a vidéki körzetekben a körülmények kevésbé intenzíven ösztönzik a továbbtanulást, szándék kialakulását, mint az iparilag fejlett területeken.” Másik megállapítására is érdemes felfigyelni: „... olyan helyzet alakult ki, hogy a társadalmi felajánlja a fiataloknak a tanulás lehetőségét, ám azok nem használják ki ezt teljes mértékben, azaz a fiatalok életterveiben nem mindig szerepel kellő mértékben a továbbtanulás, a tanulmányok folytatásának igénye. Ennek eredményeképpen a népgazdaságba részben nem megfelelően képzett fiatalok kerülnek. A munkahely-változtatás, a lógás, a fegyelmetlenség, sőt a bűnözés legnagyobb mértékben a fiataloknak ebben a kategóriájában fordul elő.” Utal arra is, hogy „már az általános szándékok vizsgálatakor is differenciálni kellene aszerint, hogy a továbbtanulást szándék megfelelő-e a népgazdaság szükségleteinek vagy nem”. Nagyon behatóan elemzi a szerző a foglalkozások vonzerejét, és presztízsét is sokoldalúan vizsgált statisztikai adatok alapján. Tanulmányának második részében a pályaválasztási döntés kritériumait tárgyalja. Ezen belül külön-külön tér ki arra, hogy a fiatalok milyen értéket tulajdonítanak a tanulásnak, illetve a munkának. A tanulásnak tulajdonított értékek a következők: szakismereteket ad; humanisztikus funkciója van; társadalmi funkciója van; lehetőséget ad diákéletmód folytatására; kulturális jelentősége van. A munkával kapcsolatos értékek: alkotó jelleg; önmegvalósítás lehetősége; személyiségfejlesztés lehetősége; társadalmi hasznosság; népgazdasági hasznosság; anyagi elismertség; barátok elismerése; biztos jövő; társadalmi pozíció; emberek irányításának lehetősége. Kutatásának összegezéséből két gondolatot emelnék ki. Az egyik: „A tanuló fiatalok közösségeinek meglehetősen szűkösek a munkára vonatkozó tapasztalatai”, a másik: „népgazdaságunk problémája, hogy a szellemi munka, annak is human változata túlságosan is vonzza a fiatalokat... s a fiatalok egyre inkább eltávolodnak az anyagi termeléstől”.

A társadalmi fejlődés szempontjából nagyon lényeges kérdést vizsgál M. N. Rutkevics-G. A. Szleszarev-F. R. Filippov „A munkásosztály és az értelmiség utánpótlásának társadalmi forrásai” című tanulmánya. A szerzők hivatkoznak arra, hogy a Szovjetunióban a harmincas években és a háborút követő első időszakban a munkásosztály gyors növekedéséhez legnagyobb részt a kolhozparasztság járult hozzá. A legutóbbi időkben végzett felmérések azt mutatják, hogy ez a tendencia megváltozott, és a munkásosztály utánpótlását a munkásfiatalok képezik. Ezért fordítanak a szerzők nagy gondot a munkásosztályon belüli társadalmi átrendezésre, a szakmunkásképző és szakirányú középiskola problémáira. Részletesen elemzik a szerzők a felsőoktatási intézmények hallgatóinak társadalmi összetételét is. Egyrészt meg-

állapítják azt, hogy egyenlőtlen a megosztási arány a különböző társadalmi csoportok között a felsőfokú végzettségük utánpótlásában, másrészt, hogy a felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra vonatkozó egyéni elképzelések nem felelnek meg a társadalom reális szükségleteinek.

F. R. Filippov tanulmánya „A felsőoktatás szerepe a szovjet társadalom szociális struktúrájának alakításában” kérdésével foglalkozik. Kutatásának legfontosabb eredményének azt tekintik, hogy ennek alapján a szovjet társadalom struktúrájában végbeemenő és az oktatás szférájában megnyilvánuló integrációs folyamatok nagyfokú intenzitására lehet következtetni.

D. I. Jzuzin tanulmányának címe: „Milyen középiskolát választanak a fiatalok?” A nyolcadikos tanulók továbbtanulási terveit több tényező figyelembevételével elemzi: az apa társadalmi helyzete; a tanulók tanulási eredményei; az elérni kívánt képzettségi szint korrelációját a középiskola típusával.

Dicsérendő a, szerkesztőnek az az elgondolása, hogy a kötet végén függelékként ismereteti a szovjet közoktatási rendszert. E függelék azt a célt szolgálja, hogy a tanulmányokban elemzett iskolarendszert, továbbtanulási problémákat azok is értőbben olvashassák, akik nem elég járatosak a Szovjetunió közelmúltjának és jelenének iskolarendszertől kérdéseiben. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981., 263. l.

Dr. Bereczki Sándor

Mészáros István:

AZ ISKOLAÜGY TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON 996–1777 KÖZÖTT

A millenium bűvöletében élő ország első-sorban köztörténetünk feldolgozása terén hozott maradandó eredményeket. Am éppen a tizkötetes Magyar Nemzet Története c. mű, melynek megírására történészeink java állott sorompóba, döbbsentette rá a legilletékesebbeket arra, hogy mennyire gyengén ismerjük a fejlődés szervez részét jelentő művelődésügy, ezen belül az iskolaügy történetét. A többek által (Békefi Remig, Miklósy Zoltán, Mihályfi Ákos, Nyári Albert, Veress Endre, Finácz Ernő) megindított anyaggyűjtés azonban csak az ezredforduló után és a XX. század első évtizedében hozta meg gyümölcsét. Az akkor megjelent monográfiák jelentették két-három történész-nemzedék alapvető kézikönyvét. Az 1960-as években éppen Mészáros István volt az, aki megtörte a 70–80 éves csendet egymás után megjelenő kisebb-nagyobb tanulmányokkal, vitacikkjeivel. Húszévesnyi anyaggyűjtés után most végre megszületett oktatástörténetünk első 800 évének eddig ismert legalaposabb feldolgozása.

A magyar iskolaügy fejlődésének bemutatásra kerülő korszakai – világosan látható mó-

don – Magyarország általános társadalmi, gazdasági, politikai változásának szakaszait tükrözik. Kezdetét a Szent Benedek-rendi (bencés) szerzetesek kolostorainak falai közt folyó oktatás jelentette. A *kolostori iskola* a rendtagok képzését szolgálta. Tömegével kerültek ki ezekből az iskolákból állami és egyházi posztokra jeles tudósok, államférfiak és nevelők. A klerikusok képzésének másik színhelye a *káptalani iskola*. A születő magyar feudális államnak szüksége volt az innen kikerülő klerikusokra, akik egyrészt a korabeli gyakorlati tudományok birtokában közreműködtek a feudális állami szervek, intézmények létrehozásában és fenntartásában (kancellária, diplomácia, törvényhozás, jogszolgáltatás, történetírás stb.); másrészt a vallás tanításával szentesítették az új társadalmi rend intézkedéseit. Az iskolában szerzett betűtudás nemcsak a latin nyelvű szövegek olvasását jelentette, hiszen a falusi plébánosoknak a vasárnapi és ünnepnapj miséken magyarázni kellett a szentírást magyarra. Nem véletlen, hogy legkorábbi nyelvemlékeink éppen a szentírás és a szentek életéből veszik tárgyukat.

A Szent István alapította állami és egyházi intézmények, s ez utóbbiak keretében az iskolák, a XII. század elejére a maguk teljességében kialakultak és megerősödtek. Az egyházi zsinatok több ízben is foglalkoznak szervezeti felépítésükkal. Az iskola vezetője a lector, énektanára a cantor. Mindkét tisztség viselője a káptalan magas jövedelemmel ellátott kánonokja. Felsőoktatásunk is igyekszik lépést tartani a megnövekedett feladatokkal. Az első hazai egyetem Pécsen nyitotta meg kapuit 1367-ben. Csakhamar Óbudán is létesült egyetem (1395).

Az apáca- és kolostoroknak különösen a magyar nyelvű kódexek másolásában és elterjesztésében volt kimagasló szerepe, hiszen a többnyire szegény sorsú nők így érthették csak meg a biblia részleteit, ismerkedhettek meg a szentek életével. A világi nevelés középpontjába a lovagi példa került, mely Szent Lászlót, a lovagkirályt állította vezető rétegünk ifjai elé. A főúri várakban nevelkedő úrfiak a magyar múlt történetével foglalkoztak. Lelkesítő, ösztönző, nevelő célzattal a krónikákba foglalt csatákat, mondákat, hőstetteket ismertették meg velük.

A világi elem jelentkezése a XIV. század második felétől figyelhető meg a hazai oktatásban-nevelésben. Ettől kezdve egyre jelentősebbé válik a világi művelődési anyag, a világi pedagógusok szerepe iskoláinkban, bár jó ideig még a klerikus műveltség tekintélye is megmarad, és az oktatásban betöltött helyük sem lebecsülendő. Mátyás idejében alsó- és felsőoktatásunk a világ élvonalában áll, tanárai a kor humanistái között előkelő helyet foglalnak el. A világi szellem előretörésével magyarázható, hogy a káptalanok és a városok által

közösen fenntartott városi iskolák a XIV–XVI. században már nem kizárólagosan papképző intézmények. Nemeselek, jobbágyok és polgárok gyermekei egyaránt tanultak az iskolák falai között. A növendékek nemcsak latinnal foglalkoztak, hanem a magyar szövegek olvasását is megtanulták. Ezenkívül magyar énekek éneklése is beletartozott tananyagukba.

A magyarországi fiatalok XIV–XV. századi sűrű külföldi egyetemre járása több vonatkozásban is igen jelentős a magyar pedagógia-történet szempontjából. Egyik eredménye, hogy komoly mértékben megváltoztatta hazai világi értelmiségi rétegünk összetételét. Am ennél is fontosabb az a szabad, egyéni véleményre alapozott gondolkodásmód, amit hazahoztak. Lényegében ez készítette elő a talajt a reformáció számára.

A török hódoltság idején a területi szétszakítottság mellett az iskolaügyet is a vallási megosztottság jellemzi. Az új vallási eszmékkel elsősorban a királyi városok – jelentős részben erős, gazdag, német nyelvű – polgársága rokonszenvezett, de rohamosan terjedt a mezővárosokban és a jobbágyság körében is. Ennek következtében az 1550-es évek elejére protestáns kézbe került a legtöbb hazai város és mezőváros iskolájának vezetése. Ebben az időben jött létre a kollégium típusú iskola, mely teljes mértékben kielégítette mind a nemesség, mind a polgárság művelődési igényét. Alapvető céljuk megbízható és pontos latin nyelvtudást, s ehhez kapcsolódó, vallásos színvonalú klasszikus-humanisztikus műveltséget adni. E korszak forrásanyaga már erőteljesen kibővült. A szerző igen sokat merített az egyházlátogatási jegyzőkönyvekből. Egy-egy területről ezek teljes egészükben megmaradtak. Segítségükkel az iskolatípusok modellje is megszerkeszthető volt. E forrásadta lehetőséget a szerző mélyreható módon (és elsőként is) alaposan kiaknáta.

Az ellenreformáció – elsősorban a jezsuiták eszközt nem válogató, céltudatos törekvése – következtében 1635-ben megnyílt a nagyszombati egyetem, a mai Eötvös Loránd Tudományegyetem őse. A tanításból azonban a többi rend (piaristák, premonstreiek, domonkosok, bencések, ferencesek) is kivette részét, de kissé később és kisebb számban alapítanak csak iskolákat. Az 1674-es esztendő végzetes csapást jelentett a protestáns iskolák számára. Az egyetemlegesen felségértéssel vádolt evangélikus és református prédikátorokat – akik közül többen iskolaigazgatók és tanárok voltak – gályarabságra ítélik. A hazai protestáns közösségek az erőszakos beavatkozás következtében szétzilálódtak, s már nem volt akadály a korábban is hangzottatott katolikus követelések megvalósításának. A Habsburg abszolutizmus törvények sorával, tehát politikai eszközökkel, segítette a katolikus előretörést.

A XVII. század utolsó évtizedeitől kezdve felekezeti arányaiban átalakított, ugyanakkor területileg szélesebb közoktatási szervezetben folyt a hazai ifjúság oktatása-nevelése. Az 1760-as évek közepén új szakasz kezdődik, mert a felvilágosult abszolutizmus egyre erőteljesebb érdeklődést mutat az iskolaügy iránt. Az államhatalom ekkor tette meg első lépéseit afelé, hogy az eddig teljesen egyházi-felekezeti jellegű iskolaügyet saját hatáskörébe vonja, megteremtve egyúttal az állami felügyelet alatt álló egységes iskolarendszer kereteit. E folyamat betetőzéseként látott napvilágot – első ízben a magyar iskolák történetében – az egységes állami szabályzat: az 1777-ben kiadott Ratio Educationis, mely teljesen új szakaszt nyitott hazai oktatásunk történetében. A szerző eddigi követi nyomon az eseményeket.

Mészáros István monográfiája minden eddiginél alaposabb forrással, széles látókörrrel, a nemzetközi áramlatokba ágyazva tárgyalja művelődéstörténetünk egyik legfontosabb, mindenkit érintő ágát: hazai iskolaügyünk történetét. Világos okfejtése, közérthető nyelvvezete alapvető kézikönyveink sorába emeli, melyet felsőoktatásunk diákjai, tanárai egyaránt haszonnal fognak forgatni a következő évtizedekben.

Budapest, 1981. Akadémiai K. 671. l.

Kábegyi Mibály

V. P. Felicina, Ju. E. Proborov:

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ
И КРИЛАТЫЕ ВРАЩЕНИЯ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ
СЛОВАРЬ ПОД. РЕД.
Е. М. ВЕРЕСКАГИНА
И В. Г. КОСЗТОМАРОВА

(Izd-vo „Russzkij Jazik” Moszkva, 1979.)

A nevelésközpontú nyelvoktatás szempontjából nagy jelentősége van az országismereti elemek helyes felhasználásának. Az országismeret nagy egészéből a nyelvi tényezőknek különösen fontos jelentősége van, mivel a nyelv egy nép kultúrájának, történelmi fejlődésének a hordozója, terméke és ihletője is. A nyelvnek, főleg a lexikának, sok olyan eleme van, amelyek az iskolai nyelvoktatás keretei közt is alkalmasak az országismereti tudnivalók nyújtására. Az ilyen nyelvi elemek között különösen fontos szerepet játszanak az ún. „nyelvi aforizmusok” – a szólások, közmondások és a szállóigék, amelyekben rögzítődtek, megőrződtek és nemzedékről nemzedékre szálltak egy-egy nép történelmének eseményei, életmódja, szokásai, tapasztalata, társadalmi rendszere, kultúrája, a népet körülvevő természeti környezet sajátosságai.

A moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézet

munkatársai által szerkesztett nyelvészeti országismereti szótársorozat második kötete.

(Első kötet: M. A. Dnyenyiszova: *Lingvoszotranovedszkij szlovar* 'Narodnoje obrazovanyije v SZSZSZR. Izd-vo „Russzkij Jazik” Moszkva, 1978.)

Amely kissé meglepően érkezett el hozzánk, ezen sajátos klisék, a szólások, közmondások és szállóigék nemzeti-kulturális szemantikáját tárgyal fel azok számára, akik az orosz nyelvet, mint idegen nyelvet tanulják.

A szótár előszóból, egy bevezető tanulmányból, a szótár használatával kapcsolatos útmutatóból és két fő részből áll: az első rész „*Russzkije poszlovici i pogovorki* (a szerző – V. P. Felicina), a második rész „*Russzkije kritatije viraszenyija* (a szerző – Ju. E. Probo-rov). A szótár mindkét részét függelék zárja le.

A rövid előszó után a szótárt V. G. Korszomarov és E. M. Verescagin, az országismereti szótársorozat szerkesztőinek tanulmánya vezeti be, akik nevéhez szorosan hozzáfűződik az országismeret, többek között a nyelvészeti országismeret, mint új önálló tudományág kialakulása. Tanulmányukban a szerzők részletesen elemzik a szólások, a közmondások és a szállóigék, mint nyelvi klisék sajátosságait és azok szótárakban, nyelvészeti országismereti szempontból történő leírását. A szerzők szerint a nyelvi klisék országismereti tartalmának értéke egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a szólások, a közmondások és a szállóigék egy-egy nép kultúráját komplex módon, minden egyes alkotóelemükkel együttesen, egy felbon- tatlan egységes jelként tükrözik vissza, másrészt az aforizmusok egy adott nép nemzeti kultúrájának sajátosságait minden egyes alkotó- elemükkel külön-külön is megjelenítik. Így például a „*В Тулу со своим самоваром не ездят*” orosz szólás a következő logikai tartalommal rendelkezik: „nem érdemes magunkkal vinni azt, amiben anélkül is bővel- kedik az a hely, ahová utazunk”. Nemzeti jel- leggel bír a toponímia (Тула), a realia (само- вар), maga a szólás szó szerinti jelentésé- ben pedig azon a minden orosz anyanyelvű számára közsímsert háttérismereten nyugszik, hogy a forradalom előtt a legjobb számováro- kat Tula városában készítették, és Tula volt a számovárkészítés központja.

A szerzők különösen kiemelik az aforizmu- sok országismereti szempontból egyik legértéke- sebb alkotóelemének, az ún. *ekvivalens nélküli szavaknak* jelentőségét. A szótárban szereplő szólásokban, közmondásokban és szállóigékben előforduló minden egyes ekvivalens nélküli szó jelentését a szótár szerzői külön megma- gyarázzák. Külön magyarázatot fűznek, többek között az orosz tulajdonnevekhez, az állatok neveihez és a földrajzi nevekhez is.

A szótár első része (a szerző – V. P. Felicina) azokat a leggyakrabban használatos orosz szólásokat, közmondásokat tartalmazza (össze-

sen 286-ot), amelyek az orosz nép történel- mét, kultúráját, életmódját és szokásait tük- rözik vissza. A szótár második részében (a szerző – Ju. E. Probo-rov) a legismertebb és országismereti szempontból a legértékesebb orosz szállóigék gyűjteménye képezi (összesen 178).

Az egyes szócikkek felépítése a következő:

1. A szólások, közmondások, szállóigék és azok variánsai első szavuk kezdőbetűjének sor- rendjében következnek. A szólásban, közmon- dásokban és a szállóigékben szereplő minden egyes szón fel van tüntetve a hangsúly.

2. A szólások, közmondások és szállóigék után a nem orosz anyanyelvűek számára ne- hezen érthető ekvivalens nélküli vagy tájlel- gű szók és a ritkán használatos archaizmusok ma- gyarázata következik. Ezek a szavak rendsze- rint országismereti kommentárokon kívül gram- matikai és stilisztikai kommentárokkal is el- vannak látva.

3. Ez után következik az aforizmusokban visszatükröződő, az orosz nép történelmének eseményeivel, életmódjával, szokásaival kapcsola- tos nyelvészeti országismereti információ le- írása.

4. Majd az aforizmus szó szerinti vagy át- vitt jelentésének feltárása következik. A szó szerinti jelentéssel bíró aforizmusokat, ha al- kotóelemek megértése a nem orosz anyanyel- vűek számára nem okoz nehézségeket, a szer- zők külön nem magyarázzák. Ellenben, ha az aforizmus több jelentéssel bír, mindegyik jelen- tést külön-külön is megmagyaráznak.

5. A következőkben a szerzők az aforiz- musok szituatív alkalmazását írják le. Az ér- deklődő pontos tájékoztatást kap arról, hogy az adott aforizmus hol, mikor, milyen célból, a nyelv melyik stilisztikai rétegében kerül al- kalmazásra.

6. A szituatív jellemzés után a szerzők szép- irodalmi művekből vett példákon keresztül il- lusztrálják a szólások, közmondások és a szálló- igék konkrét szituációkban történő alkalmazá- sát.

Illusztrációként az egyes szócikkek felépi- tésére hadd álljon itt a következő példa:

В ТУЛУ

СО СВОИМ САМОВАРОМ

НЕ ЕЗДЯТ

Тула — крупный промышленный город не- далеко от Москвы, старейший центр метал- лургии. До революции славился производст- вом оружия и металлических изделий домаш- него обихода, в частности, самоваров.

Самовар — Металлический сосуд для кипячения воды. Внутри сосуда расположена топка в виде трубы, его отводят в дымоход, если самовар греют в помещении. На Руси самовар был обязательным предметом до- машнего обихода каждой семьи. Сейчас вы-

пускаются электрические самовары, имеющие форму старинных, но нагрев воды в них производится от электрической сети.

С собой не следует брать то, чем славится то место, куда направляются.

Говорится в шутку, когда бдруст с собой то, что легко можно найти там, куда едут.

— Ты сейчас едешь на дачу? — Да, но мне ещё надо купить цветы. — Зачем же везти на дачу цветы?

В Тулу со своим самоваром не ездят.

A szótár mindkét részéhez külön függelék járul, amelyben előbb tematikus, majd alfabetikus sorrendben fel van tüntetve a szótárban szereplő minden egyes aforizmus. Mindkét függeléket az aforizmusokat alkotó szavak alfabetikus sorrendbe szedett jegyzéke zárja. A szótárhoz járuló függelékek nagyban elősegítik a bennünket érdeklő szólás, közmondás vagy szállóige mielőbbi megtalálását.

A szótár értékeiből mit sem veszít amiatt, hogy a benne szereplő némely szólás, közmondás és szállóige közhasználatúságát, elterjedtségét, országismereti értékességét illetően néha kétségeink támadnak.

Mindezek alapján elsősorban azon orosz-nyelv-tanár kollégáim figyelmébe ajánlom ezt a szótárt, akik érdeklődnek a frazeológia és az országismeret iránt; s remélem, hogy haszonnal forgathatják majd a nyelvoktatás minden szintjén.

A szótár alapul szolgálhat egy orosz–magyar, magyar–orosz nyelvészeti országismereti jellegű frazeológiai szótár szerkesztéséhez is.

Dr. Györke Zoltán

Dr. Göllös Viktor:

A FEJLŐDÉSTAN ALAPJAI

E tankönyvet a szerző, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola hallgatói részére írta. Az ember egyedfejlődésének első szakaszát, a méhen belüli fejlődés mozzanatait tárgyalja, természetesen sajátos szempontból – a gyógypedagógiának megfelelően – a fejlődés rendellenességeit mutatja be, annak későbbi következményeivel együtt. A fejlődési rendellenességek értékeléséhez megismertet a normális fejlődés menetével is.

A tankönyv első, bevezető fejezetében a fejlődés fogalmát és szakaszait értelmezi.

A második fejezetben a fejlődést előkészítő szakaszokkal, a szaporító szervek anatómiájával és élettanával, a megtermékenyítés folyamatával foglalkozik. A harmadik fejezetben

a megtermékenyítés folyamatának logikus folytatásként örökléstani alapfogalmakkal ismerteti meg.

A Blastogenesis c. fejezetben a megtermékenyítést követő fejlődést tárgyalja a primitív szervek megjelenéséig, az organogenesis során a szervek fejlődését jellemzi. A következő három fejezetben a terhesség–szülés–ikerterhesség folyamatával ismerkedhetünk meg. Az utolsó két fejezetben a születés utáni fejlődést és rendellenességeit mutatja be.

Azért ismertettem röviden a tankönyv biológiai ismeretanyagát, hogy ne érje meglepetés a tankönyvet elolvasni szándékozót; mivel sajátos területét tárgyalja a biológiának, úgy tűnik, az általános iskola „élővilág” tananyagához vajmi kevés köze van. Hogy mégis figyelmébe ajánlom a biológus kollégáknak, azt az új biológia tanterv ismeretanyaga indokolja.

A 7. osztályos kísérleti tankönyv: Az ember szaporodása, Az ember egyedfejlődése c. anyag feldolgozásához nagy segítséget adhat a tanárnak.

Az orvosbiológiai szakkönyvek nehéz, szak kifejezésekkel teli nyelvezetét nem minden biológus kolléga tudja feldolgozni, illetve megértése időigényes. A Fejlődés alapjai c. tankönyv egyik nagy előnye, hogy a szakkifejezéseket magyarul is közli, érthető, világos, egyértelmű a megfogalmazása, így jól forgathatja a szakkönyvekben kevésbé jártas is. Nagyon gazdag képanyagot tartalmaz, ábrái jól elmezhetők.

Talán még nagyobb segítséget tud nyújtani a kísérleti 8. osztályos tankönyv örökléstani anyagához. Ez a fejezet (mármint a kísérleti tankönyvé) a legvitatottabb, a kollégáknak is új. Az alapok lerakásához – melyre az általános iskola vállalkozhat – elengedhetetlenül fontos az örökléstani fogalmak pontos ismerete, tisztázása tanárok számára is. A Fejlődéstani alapjai c. könyv „Örökléstani alapfogalmak” c. fejezete kiválóan megfelel erre a célra: külön oldalt szentel az örökléstani fogalmak, nevezéktan ismertetésére.

A könyv számtalan érdekességet is tárgyal, jó példákat közöl és mutat be képekkel a különböző fejlődési rendellenességekről. A fentiek alapján ajánlom figyelmükbe ezt a jól hasznosítható, értelmesen megírt könyvet. A nem szakos kollégák számára is érdekes művelődési anyagot képezhet, arról nem is beszélve, hogy bármikor szembe találhatjuk magunkat iskolai tevékenységünk során (szerencsére egyre ritkábban) fejlődési rendellenességgel.

Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

Szolnoky Jenő

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

– Elméleti és gyakorlati útmutató –

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja: *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt, *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi, *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik – a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában) *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vihar Judit* (Auditív lexikai előkészítés – kezdő fokon) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

*

Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk.

A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, maximálisan 14 lapnyi terjedelemben, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszélességgel készült formában, a gépelési hibák javításával. Pontosan tüntessük föl a használt szakirodalmat is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.